

Universidad del Quindío
Facultad de Educación
Maestría en Ciencias de la Educación
Línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura

Textos en contextos:
La publicación y socialización como estrategia para optimizar competencias comunicativas. Una propuesta de intervención interdisciplinar e intertemática sustentada en una educación por proyectos

Diana López Garzón

Armenia, 2015

Universidad del Quindío
Facultad de Educación
Maestría en Ciencias de la Educación
Línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura

Textos en contextos:

La publicación y socialización como estrategia para optimizar competencias comunicativas. Una propuesta de intervención interdisciplinar e intertemática sustentada en una educación por proyectos

Diana López Garzón

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación con énfasis en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura

Directora: Graciela Uribe Álvarez, PhD.

Armenia, 2015

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

Jurado

Armenia, _____

Resumen

El texto significa un acto comunicativo que se genera desde un contexto específico y que involucra a quien lo produce y para quien se produce. Por lo tanto, la siguiente investigación está basada en esta concepción y busca desarrollar competencias comunicativas, tales como la comprensión lectora, la producción textual y la expresión oral formal en los estudiantes de educación básica y media, a través de situaciones reales de comunicación, por medio de proyectos con los cuales los estudiantes produzcan textos de calidad, ya que los realizan con intención de ser leídos y presentados al destinatario. La propuesta se basa en las teorías de Anna Camps, Josette Jolibert, Dell Hymes, el modelo de producción *Didactext*, entre otras. El primer capítulo presenta una mirada reflexiva de doce diferentes trabajos investigativos; el segundo, desarrolla los presupuestos teóricos que sustentan la propuesta didáctica; el tercero da a conocer la metodología utilizada para demostrar la hipótesis que se centra en la investigación-acción, también describe el proceso de intervención desarrollado en cinco etapas: objetivo de comunicación, adquisición de conocimiento, indagación de información, producción textual, publicación y socialización; además, muestra el análisis de los resultados. Por último, en la conclusión se afirma que la ejecución de esta investigación permite identificar un cambio en la concepción de texto que tienen los estudiantes, en la forma cómo se abordan los procesos de producción textual, de comprensión lectora y de expresión oral.

Palabras clave: comprensión lectora, educación por proyectos, educación interdisciplinar, expresión oral, producción textual.

*A Salomé, a Alejandro y a mis padres,
por llenar mi vida de tan infinita felicidad.*

AGRADECIMIENTOS

A Yamile Garzón Buitrago y a Félix Fernando López Hernández: dos dioses en la Tierra que iluminan mi vida y la llenan de orgullo. Gracias a ellos que me dan tanto, gracias porque con su visión de mundo me enseñan que tener proyectos es el secreto para hacer los sueños realidad.

A Salomé y a Alejandro: mi impulso diario. Ellos están firmes ante la adversidad, conocen mi más oscura cotidianidad y la aceptan con amor, con paciencia y con respeto. Gracias por esperarme y por llenar mis días de tanta ternura.

A Graciela Uribe Álvarez: una maestra que irradia sabiduría. Ella supo esperar con comprensión y paciencia, quizás ilusionada con el mejor resultado de este duradero proceso. Gracias por estos diez años de enseñanzas, de confianza, de buenos consejos. Gracias por permitirme quererla como la quiero.

A grandes maestros que, con sus palabras, permitieron en mí una gran vocación por esta profesión. A Zahyra Camargo Martínez, a Blanca Cecilia Ramos, a Miguel Ángel Caro, a Carlos Fernando Gutiérrez, a Álvaro Cano y a Carlos Alberto Castrillón.

Al *GI School* por brindarme la oportunidad de ser parte de esta maravillosa comunidad. A mis estudiantes, quienes durante estos tres años me han llenado de enseñanzas, de sonrisas, de esperanza. A Jaime Urazán Peña, a Adalberto Loaiza y a Carmen Cecilia Beltrán por el apoyo y la confianza en mi labor como docente. A los profesores que se han vinculado a este proyecto.

A Mariana Valencia Leguizamón y a Daniel Rodríguez León porque la amistad que surgió en los cursos de la maestría, los diálogos y las sonrisas que nos permitimos compartir han sido una gran motivación para esta investigación.

TABLA DE CONTENIDO

	Págs.
INTRODUCCIÓN	12
ESTADO DEL ARTE	18
1.1 <i>Trabajo por proyectos e interdisciplinariedad</i>	19
1.1.1 Escribir para aprender historia.	19
1.1.2 ¿Cómo articular una propuesta de educación integral que involucre las TIC, el español y la literatura con los problemas de nuestra comunidad?	20
1.1.3 Implementando el trabajo por proyectos.	21
1.1.4 El teatro de aula como estrategia pedagógica.	23
1.1.5 La escritura por proyectos: “Tú eres el autor”.	24
1.1.6 Literatura e Historia. Su enseñanza desde un enfoque que resignifica los estudios historiográficos. Una mirada a las representaciones discursivas de <i>Martín Fierro</i> .	26
1.1.7 Pedagogía por proyectos y autonomía.	27
1.2 <i>Competencia comunicativa a partir de una intención de comunicación real</i>	28
1.2.1 Estrategias metodológicas y didácticas para el fortalecimiento de la producción textual.	28
1.2.2 La pregunta del maestro en el proceso de producción textual escrita.	30
1.2.3 Los medios de comunicación masiva, un recurso que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa y el sentido crítico.	32
1.2.4 El evento cotidiano como pretexto para desarrollar la competencia textual con estudiantes del Centro Educativo Cuatro Bocas-Tubará, Atlántico.	33
1.2.5 Leer, escribir y hablar en la formación de estudiantes investigadores.	35
2. MARCO TEÓRICO	38
2.1 <i>Acerca de la competencia comunicativa</i> (Dell Hymes, 1972).	39
2.1.1 Si (y en qué grado) algo es formalmente posible.	40
2.1.2 Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de implementación asequibles.	40
2.1.3 Si (y en qué grado) algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que se usa y evalúa.	40
2.1.4. Si (y en qué grado) algo es realizado efectivamente, si realmente es ejecutado, y qué es lo que su ejecución implica.	40
2.2 <i>El trabajo por proyectos</i>	41
2.2.1 Niños que construyen su poder de leer y escribir: Niños en proyectos (Josette Jolibert y Christine Sraiki, 2009).	41
2.2.2 Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela (Anna Camps, 2003).	45
2.3 <i>Interdisciplinariedad: Las razones del curriculum integrado.</i> (Jurjo Torres, 2006)	47
2.4 <i>Las tipologías textuales: Principales tipos de textos</i> (Teodoro Álvarez Angulo, 2005)	52
2.4.1 Texto narrativo	53
2.4.2 Texto descriptivo	55
2.4.3 Texto expositivo-explicativo	55

2.4.4	Texto argumentativo	59
2.5	<i>La comprensión lectora: Modelo constructivo-integrativo de Kintsch/van Dijk.</i>	62
2.6	<i>La producción textual: El modelo sociocognitivo, pragmalingüístico didáctico para la producción de textos escritos (grupo Didactext, 2003).</i>	64
2.7	<i>Didáctica de la competencia oral: Actividad oral e intervención didáctica en las aulas (Montserrat Vilá i Santasusana, 2004).</i>	66
3. METODOLOGÍA Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN		70
3.1	<i>Primer ciclo. Detectar el problema.</i>	73
3.2	<i>Segundo ciclo. Elaborar el plan.</i>	75
3.3	<i>Tercer ciclo. Implementar y evaluar el plan.</i>	77
3.4	<i>Cuarto ciclo. Retroalimentar.</i>	93
4. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN		99
BIBLIOGRAFÍA		104

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS

	Pag.
1. Esquema marco teórico	39
2. Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita, Anna Camps	47
3. Estructura de la exposición	56
4. Estructura de subtipo definición- descripción	57
5. Estructura de subtipo secuencia	57
6. Estructura de subtipo comparación- contraste	57
7. Estructura de subtipo problema- solución	58
8. Estructura de subtipo causa- consecuencia	58
9. Esquema de Modelo constructivo-integrativo de lectura, Kintsch y van Dijk	62
10. Esquema representativo del modelo de escritura de grupo Didactext.	66
11. Esquema de principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción	71
12. Gráficas estadísticas de resultados primera implementación. Dominio conceptual del texto expositivo- explicativo	82
13. Gráficas estadísticas de resultados primera implementación. Proceso de producción texto expositivo-explicativo	83
14. Tabla de elementos curriculares de español grado noveno <i>GI School</i>	86
15. Tabla de elementos curriculares elegidos para segunda intervención.	87
16. Respuestas dadas por estudiantes al comparar textos expositivo-explicativos	91
17. Resultados estadísticos de habilidades de expresión oral	94
18. Resultados estadísticos de dominio conceptual texto expositivo-explicativo	95
19. Resultados estadísticos de habilidades de comprensión lectora	96
20. Resultados estadísticos de habilidades ortográficas	97
21. Resultados estadísticos de producción textual	98

ÍNDICE DE ANEXOS

	Págs.
Anexo 1 Currículo de lenguaje octavo y noveno	107
Anexo 2 Récord prueba de lectores 2009 a 2011	109
Anexo 3 Ejemplo texto expositivo- explicativo proyecto diagnóstico	110
Anexo 4 Datos estadísticos: resultado de proyecto diagnóstico	115
Anexo 5 Fotografías siembra de árboles.	116
Anexo 6 Indagación de información biblioteca.	117
Anexo 7 Visita Jardín Botánico del Quindío.	118
Anexo 8 Indicaciones y Rúbrica de evaluación proyecto “Los árboles de mi colegio”	119
Anexo 9 Primera versión retroalimentada del texto	121
Anexo 10 Versión definitiva del texto expositivo-explicativo	127
Anexo 11 Ejemplo portafolio de comprensión lectora “Los árboles de mi colegio”	131
Anexo 12 Texto “Casos ortográficos para estudiantes informáticos” M. Á. Caro L.	134
Anexo 13 Formato evaluación de ortografía “Casos informáticos”	138
Anexo 14 Video competencia expresión oral. Noticieros.	140
Anexo 15 Lista de chequeo para evaluar expresión oral	141
Anexo 16 Diapositivas conceptualización texto expositivo explicativo	142
Anexo 17 Evaluación texto expositivo-explicativo.	144
Anexo 18 Indicaciones y rúbrica de evaluación del proyecto “ <i>Textos expositivo- explicativos para niños. Escribamos un libro para ayudarles a comprender el mundo</i> ”	148
Anexo 19 Actividades de indagación de información y comprensión lectora	150
Anexo 20 Autoevaluación y coevaluación de la primera versión del texto	152
Anexo 21 Heteroevaluación de la segunda versión del texto	160
Anexo 22 Ejemplos versiones publicables del libro.	166
Anexo 23 Fotografías y video socialización del libro a niños de preescolar	173

INTRODUCCIÓN

La competencia comunicativa constituye una preocupación actual en los estudios didácticos y en las leyes educativas colombianas del área del lenguaje. A través de estos, se puede identificar el interés por desarrollar este tipo de destrezas, mediante una mirada pragmática y estructural, lo cual implica para las prácticas educativas, encontrar un equilibrio entre los aspectos socioculturales y formales de la lectura, de la producción de textos y de la expresión oral. Sin embargo, la realidad del país, en este sentido, es otra: por un lado, existen muchas prácticas tradicionalistas centradas en los aspectos más formales y abstractos de la lengua y, por otro, conviven prácticas dirigidas con un sentido pragmático, pero que evitan el rigor requerido para desarrollar las habilidades comunicativas.

La situación expuesta motivó esta investigación titulada *Textos en contextos: La publicación y socialización como estrategia para optimizar competencias comunicativas. Una propuesta de intervención interdisciplinar e intertemática sustentada en una educación por proyectos* que busca desarrollar tres competencias comunicativas esbozadas en los *Estándares Básicos de Lenguaje* y en los *Lineamientos Curriculares*: expresión oral, comprensión y producción textual de diferentes tipologías. Así, subrayamos como *objetivo general*: identificar el impacto que tiene la publicación y socialización de textos en el mejoramiento de la competencia comunicativa (comprensión lectora, producción textual y expresión oral) en estudiantes de básica secundaria. Para ello, proponemos los siguientes *objetivos específicos*: 1) enseñar a buscar, valorar, jerarquizar y esquematizar las fuentes bibliográficas para la construcción de un texto; 2) realizar con los estudiantes un proceso de producción textual, a partir de la información obtenida, que cumpla con las siguientes etapas: primera versión del texto, evaluación y edición; 3) brindar espacios de publicación y socialización del resultado de los textos producidos, a destinatarios reales y, 4) educar en la idea de la producción textual como un acto comunicativo que involucra a un destinatario auténtico y que, por lo tanto, debe realizarse con calidad.

Justificamos, entonces, esta investigación desde el enfoque pragmático y estructural que plantean actualmente las políticas de enseñanza del lenguaje y sus fundamentos teóricos, específicamente presentados en las siguientes legislaciones: 1) *Ley General de Educación*,

uno de cuyos objetivos para la educación básica en Colombia, expuestos en el artículo 20, se refiere a “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” y, en el artículo 22, uno de cuyos objetivos específicos menciona “el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua”. 2) *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* que proponen, en el punto 2.8, el trabajo por proyectos e interdisciplinar:

El que aprende necesita comprender lo que hace, saber por qué lo hace (conciencia de las metas inmediatas aunque también las más o menos alejadas), conocer las razones que justifican la elección de las acciones seleccionadas para conseguir la meta (¿por qué se hace esto y no aquello?), comprender la organización de su desenvolvimiento (¿por qué se encadenan de esta manera los elementos que son o deben ser sucesivamente aprehendidos?), asegurar un nexo entre este desarrollo y su propio devenir. Todo esto nos orienta hacia una pedagogía del proyecto: proyecto de uno mismo como respuesta a la necesidad de motivaciones, proyecto programa como respuesta a la necesidad de un marco organizador del saber, y proyecto temático como respuesta a la necesidad de un marco organizador de las actividades para el estudio del objeto definido. (...). Ahora bien, debido a que la integración es un término amplio que incluye la correlación, la articulación y la unificación –como grados diferentes de menor a mayor integración–, no sólo es posible de lograr a través del trabajo por proyectos. Mientras la correlación parte de señalar las coincidencias entre los contenidos curriculares de las diferentes disciplinas para integrarlas y así evitar repeticiones, la unificación logra que las fronteras entre éstas ya no se distingan. (...).

De igual manera, en el punto 4.1.2 determinan la importancia del uso de la lengua:

De estos sistemas en contextos comunicativos. Este proceso está asociado con las prácticas de lectura, escritura, oralidad, el lenguaje de la imagen...; y las funciones que se les asigna a estas prácticas como espacios de significación. Para el caso del lenguaje verbal, por ejemplo, este nivel de uso supone el desarrollo de unas competencias sintáctica, semántica, pragmática, enciclopédica presentes en los actos de comunicación y significación. También tiene que ver con la posibilidad de usar y producir diferentes tipos de textos en atención a finalidades definidas. En este sentido, la escuela debe ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico, texto poético, etcétera; y sus usos en situaciones de comunicación y significación, resultan prioridad en este eje.

3) *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje* que plantean tres campos fundamentales en la formación del lenguaje, de los cuales tendremos en cuenta, específicamente, la pedagogía de la lengua castellana:

(...) Así, la pedagogía de la lengua castellana centra su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido de que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje. De lo que se trata, entonces, es de enriquecer el desempeño social de los y las estudiantes mediante el empleo de la lengua castellana en los diferentes contextos en que ellos lo requieran.

Ahora, resulta importante analizar la *situación problemática* que nos llevó a plantear esta investigación: los estudiantes del *GI School*, en un inicio, mostraban un evidente desinterés por los ejercicios de producción textual, ya que los asumían como una obligación, como una tarea más en el currículo que, finalmente, era “calificada” por los docentes y, luego, desechada o archivada. Este procedimiento impedía el cumplimiento del acto comunicativo, de la forma como se concibe el texto en la actualidad, del mismo modo que, muchas veces, imposibilitaba a los estudiantes el conocimiento del porqué y el para qué se les enseñaba, en la clase de español, diferentes conceptos, algunas veces complejos y poco motivantes.

De la identificación de esta problemática nacen varios *interrogantes*: ¿Qué estrategias utilizar para que los estudiantes encuentren un sentido real a la redacción de textos? ¿Cómo enseñar a los estudiantes que un texto se produce para un destinatario y para un contexto real? ¿Cómo darle una razón de ser a los aspectos formales de la lengua? ¿Cómo hacerlos conscientes de que el mundo que los rodea se mueve a través de textos orales y escritos, para que hagan uso de estos de forma competente? ¿Cómo fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes, mediante una propuesta didáctica que, además, abarque el currículo de forma globalizada e interdisciplinar?

A partir de las cuestiones anteriores, planteamos como *hipótesis* de investigación: un trabajo por proyectos intertemático e interdisciplinar convertido en acto comunicativo, con un interlocutor concreto que culmine con la publicación y socialización de textos, optimizará las capacidades comunicativas de lectura, escritura y oralidad formal en los estudiantes de educación secundaria.

Para sustentar esta hipótesis recurrimos a diversas teorías. En primer lugar, la propuesta de Dell Hymes (1972), que permitía una definición concreta de competencia comunicativa en su artículo *Acerca de la competencia comunicativa*. En segundo lugar, la de Josette Jolibert y Christine Sraiki (2009): *Niños que construyen su poder de leer y escribir* que estipula las prácticas educativas por proyectos. En tercer lugar, la teoría de Jurjo Torres Santomé (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* que se ocupa de justificar un trabajo interdisciplinar. En cuarto lugar, la propuesta de Teodoro Álvarez Angulo (2005): *Los principales tipos de texto* sobre las tipologías textuales. En quinto lugar, el presupuesto teórico titulado *Modelo constructivo-integrativo* de Kintsch y Van Dijk (1978) que estudia la competencia en comprensión textual, a partir de un objetivo concreto de lectura. En sexto lugar, dos propuestas relacionadas con la producción textual: *Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela* de Anna Camps (1995) y el *Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos* del grupo *Didactext* (2003). Para finalizar se establecen las bases teóricas para el desarrollo de la competencia en expresión oral por medio de Monserrat Vilá (2004) y su artículo *Actividad oral e intervención didáctica en las aulas*.

En este orden de ideas, basamos la metodología de investigación en el diseño cualitativo “investigación-acción” de Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2006), quienes advierten seguir cuatro ciclos en investigación que no implican un orden lineal, al contrario, permiten volver a ejecutar alguna de las etapas, si es necesario para realizar ajustes. En el primer ciclo detectamos el problema, en el segundo elaboramos un plan, en el tercero lo implementamos y evaluamos y en el cuarto retroalimentamos para modificar y volver a efectuar, de forma tal, que cada vez que realicemos cambios al plan sea para encontrar solución a la situación-problema.

Esta investigación partió de una propuesta de intervención que consistía en presentar a los estudiantes, cada dos meses, un objetivo concreto de comunicación para que generaran un proyecto alrededor del cual giraran los contenidos conceptuales y procedimentales, con el fin de motivarlos y de que fueran conscientes del por qué y para qué se ahondaba en determinadas temáticas, a la vez que se insistía en el interés debido a conceptos generales

como técnicas de expresión oral y aspectos formales del idioma. De este modo, buscábamos que el estudiante indagara y valorara las fuentes bibliográficas, realizara una lectura comprensiva de los textos, jerarquizara y esquematizara la información; abordara su proceso de producción textual (borrador, evaluación y edición), y terminara con la publicación y socialización a los destinatarios del resultado final de su texto, no para que este le asignara una nota, sino para que completara el acto comunicativo e hiciera uso de la información que el autor le brindaba. Dicha estrategia se llevó a cabo durante tres años en los grados octavo y noveno del *GI School*, una institución educativa bilingüe, de carácter privado, ubicada en el municipio de Salento, Quindío que tiene como visión educar para la vida a través de metodologías innovadoras e interactivas que motiven el aprendizaje y como política de calidad orientar al estudiante hacia el éxito, la responsabilidad social, el cuidado del medio ambiente y el desarrollo de principios éticos, con el fin de generar un impacto positivo en la comunidad, región y país.

Una vez estudiada la temática, iniciamos un proceso de producción textual escrito u oral, dependiendo de la pertinencia para el proyecto que íbamos a desarrollar; luego se editaba y se hacía llegar al destinatario. Así, propusimos la publicación de textos escritos cuyo proceso se dividía en cuatro etapas: la primera estaba relacionada con *las habilidades lectoras* y pretendía que los estudiantes encontraran información en bibliotecas, en páginas web o con entrevistas a personas especializadas en el tema. Ya con la información requerida para la producción del texto, leían y seleccionaban aquello que resultara pertinente para su propósito de escritura. Luego, iniciaban una segunda etapa relacionada con *las habilidades de producción textual*, que consistía en la elaboración de la primera versión del texto, en clase y con la asesoría de la profesora-investigadora.

Más adelante, desarrollaban la tercera etapa en la que el texto, en la mayoría de los casos, era sometido a *tres tipos de evaluación*: autoevaluación y coevaluación, a través de una rúbrica o una lista de cotejo que les brindaba pautas para, posteriormente, editar y construir la segunda versión que evaluaba la profesora (heteroevaluación), con el fin de ofrecer recomendaciones en pro del mejoramiento y no de una calificación. A partir de lo anterior, construían una tercera versión que, finalmente, llegaba al destinatario. La cuarta etapa

correspondía a la *publicación y/o presentación* ante el auditorio. Esta etapa, en algunas ocasiones, iba acompañada de la entrega del texto, tanto escrito como oral, lo que les permitía poner en práctica *habilidades de expresión oral*. Los proyectos siempre se interrelacionaban con otras asignaturas para imprimirles el carácter interdisciplinar que, sentimos, benefició en gran medida la disposición para escribir.

De igual manera, planteamos la publicación de textos orales, después de los siguientes cuatro momentos: 1. *Planificación* (escritura para guiar el texto); 2. *Construcción* (preparación del texto oral que podía manifestarse en filmaciones o en grabaciones de voz; este momento se apropia de elementos tecnológicos que les ayudan en la recolección de la información necesaria, la construcción y la evaluación del texto); 3. *Edición* (revisión con apoyo en la clase de tecnología, ya que el profesor les enseñó a utilizar programas y se involucró con el proyecto brindándoles asesorías en búsqueda de un buen resultado. No obstante, si el texto no requería de herramientas tecnológicas, porque la presentación era en vivo, se omitía la edición y los estudiantes se dedicaban a practicar); 4. *Publicación* (puesta en común ante el público para el cual se creó el texto).

Para finalizar, cabe mencionar que los objetivos específicos fueron alcanzados a la luz de la propuesta de intervención, la cual demostró que las competencias comunicativas de comprensión lectora, producción textual y expresión oral pueden desarrollarse mediante prácticas educativas por proyectos e, interdisciplinares, que se encaminen hacia un propósito real de comunicación y que culminen con la publicación de textos y su socialización ante un auditorio auténtico. Estos resultados nos permitieron concluir que brindar a los estudiantes oportunidades académicas en las cuales puedan llevar a la práctica aquellos conceptos que han comprendido, es permitirles aprender de manera significativa, es darle un sentido a aquello que hacen cada día, es demostrarles para qué deben aprenderlo y por qué es importante, en la actualidad y en su futuro. Además, involucrar y conectar las temáticas y las asignaturas se constituyó en elemento clave en la obtención de una visión globalizada del conocimiento, importante, porque les ayudó a percibir su mundo e intentar darle solución a los problemas de su entorno.

1. ESTADO DEL ARTE

En este capítulo presentamos algunas reseñas de trabajos relacionados con esta investigación que hemos dividido en dos grupos; en primer lugar, reseñas de trabajos por proyectos e interdisciplinariedad y, en segundo, aquellas referidas al desarrollo de habilidades comunicativas, a partir de una intención comunicativa real. Las dividimos de esta manera porque constituyen los puntos en común con este proyecto, ya que la situación problemática expuesta en la mayoría de las investigaciones coincide con el desinterés de los estudiantes por los procesos de lectura y escritura. Igualmente, identificamos que algunas de estas propuestas se preocupan por trabajar desde la educación por proyectos, a partir del lenguaje y por involucrar diversas disciplinas, pero enfocadas en una única subcompetencia comunicativa.

Así mismo, comprobamos que la habilidad comunicativa en la que hacen énfasis, en las investigaciones reseñadas, es la producción textual. La mayoría de estas coinciden en la metodología para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura: la planificación, la construcción de una primera versión del texto, que luego es retroalimentada para culminar con la versión definitiva.

Por otro lado, la habilidad de expresión oral, mencionada en muy pocas de estas investigaciones, no hace parte fundamental de ellas; esto nos permite comprobar que la preocupación que en esta propuesta exponemos es válida y pertinente. Así mismo, las investigaciones que reseñamos a continuación concluyen que el trabajo por proyectos y la interdisciplinariedad fortalecen el aprendizaje de los estudiantes porque dan un sentido a las temáticas estudiadas. Por consiguiente, los hallazgos mencionados justifican la inclusión de estos dos aspectos en esta investigación.

Por último, vale la pena mencionar que el ejercicio de reflexión, de las siguientes reseñas, nos permitió concluir que la idea de trabajar las habilidades comunicativas (leer, escribir y hablar) en situaciones reales puede, también, generar cambios y beneficios a la comunidad.

1.1 Trabajo por proyectos e interdisciplinariedad

1.1.1 Escribir para aprender historia

B. Aisenberg y D. Lerner (2008) dan a conocer un proyecto de enseñanza enmarcado en una investigación didáctica que estudia el funcionamiento de situaciones de lectura y escritura en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, denominado *Escribir para aprender historia*, con el que pretenden describir el desarrollo de una secuencia didáctica llevada a la práctica en cuatro escuelas diferentes de Buenos Aires, con estudiantes de 6°, 7° y 9°. El proyecto cuestiona los alcances y las limitaciones de la enseñanza de la escritura en Historia, en la realidad escolar actual, a partir de las siguientes preguntas que plantean como problemas: ¿Qué sucede en el aula cuando se escribe para aprender? ¿Pueden los alumnos utilizar la escritura como herramienta para avanzar en el conocimiento del tema de estudio? ¿Hasta qué punto? ¿En qué condiciones? Mediante estas preguntas, el objetivo de investigación fue promover el avance de los alumnos hacia la reconstrucción del entramado de los múltiples factores involucrados en la problemática del brusco descenso de la población aborígen durante la conquista de América.

Las investigadoras partieron de tres aspectos teóricos, en atención a la temática de la investigación: 1. Didácticas de las Ciencias Sociales (Aisenberg, Carretero y González); 2. Procesos de lectura y escritura en la escuela (Kaufman, Perelman, Rodríguez, Lerner, Torres); 3. Historia de América (Assadourian, Beato, Chiaramonte, Vicens Vives, Luchilo) y como estrategia metodológica proponen leer dos textos con enfoques diferentes sobre el tema del descenso demográfico de la población aborígen durante la conquista: 1) establecer situaciones de lectura individual y compartida con discusiones orientadas por el docente y 2) realizar un trabajo final de escritura sobre la temática. Este proceso de escritura se lleva a cabo en grupos. En el desarrollo de las actividades se observó diversidad en los procesos seguidos, ya que cada grupo de trabajo escribió acerca de lo que más lo había impactado o lo que más recordaba. Algunos estudiantes se involucraron y otros no.

A manera de conclusión, las investigadoras afirmaron que la mayoría de estudiantes lograron un aprendizaje significativo, a través de un trabajo de producción textual

autónomo y reflexivo sobre forma y contenido. Igualmente, las autoras anotaron que “enseñar a escribir para aprender Historia plantea al docente un desafío ausente de la enseñanza usual: la aproximación a la perspectiva de los alumnos-escritores para ayudarlos a avanzar en el aprendizaje de los contenidos, a través de la elaboración y reelaboración de un texto propio. De igual modo, parece imprescindible generar condiciones institucionales que permitan al maestro trabajar con menos alumnos y disponer del tiempo necesario para acompañar de cerca el proceso de producción de todos.

1.1.2 ¿Cómo articular una propuesta de educación integral que involucre las TIC, el español y la literatura con los problemas de nuestra comunidad?

J. Álvarez y R. Ma. Niño (2007) de la Universidad Católica de Risaralda plantean esta propuesta de investigación con la que buscan describir el proceso llevado a cabo en el INEM *Felipe Pérez* de la ciudad de Pereira, en el cual se instala el tema de las Tecnologías de Información en el currículum escolar y se adelanta una propuesta de aula multimedia. Lo anterior se planteó desde el interrogante: ¿Cómo articular el Español y la Literatura con los problemas de la comunidad pereirana, desde una propuesta de educación integral que involucre medios y tecnologías de información y comunicación? A partir de esta pregunta, los objetivos de investigación fueron: 1) concientizar a los estudiantes de las dificultades que los circundan, a la vez que les permita ser difusores y generadores críticos y propositivos de su contexto cultural; 2) replantear la manera de articular y dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diferentes áreas de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez; 3) leer los problemas, intereses y necesidades de los contextos y adelantar proyectos que cuenten con el apoyo de las distintas áreas, así el proyecto lo lidere el área de Español y Literatura.

Los investigadores partieron de tres tipos de teorías: 1. Educación y nuevas tecnologías (Brunner, Castells, Wedemeyer); 2. Comunicación y sociedad (Martín-Barbero) y 3. Educación por proyectos (Rincón) y como estrategia metodológica, la lectura con los estudiantes de los problemas, intereses y necesidades de los contextos próximos para adelantar proyectos que siempre cuentan con el apoyo de las distintas áreas, así el proyecto

lo lidere el área de Español y Literatura; la implementación de la propuesta de Aula Multimedia y la evaluación cualitativa. Después de llevar a cabo este proyecto, se produjo la modificación del PEI, tres áreas adicionales a las obligatorias (taller de conversación y composición en español, taller de conversación y composición en inglés y taller de medios audiovisuales); mayor compromiso institucional; proyectos transversales; convicción alrededor del trabajo en red y la formación de los estudiantes en pro de orientar su *proyecto de vida* desde los medios audiovisuales.

A modo de conclusión, los investigadores afirman que las TIC, el español y la literatura “son instrumentos de mediación que reconocen su potencial para el desarrollo del aprendizaje, orientan la acción de quien aprende, amplían la concepción del qué, por qué, dónde y con quiénes se puede aprender. Así, los recursos infovirtuales en la relación educativa no solo permiten que los estudiantes puedan utilizar los recursos tecnológicos, sino que la mediación educativa con maestros y maestras les ayuda a percibirlos como fenómenos culturales diversos y a comprenderlos en su potencialidad para los aprendizajes y las transformaciones multiculturales”.

1.1.3 Implementando el trabajo por proyectos

L. Alzate; A. Duarte; A. Escobar y L. Escobar (2007) describen la forma como se desarrolló el trabajo interdisciplinar por proyectos con estudiantes de grado décimo y undécimo de la Institución Educativa Comercial *Ciudad de Cali*, en el período 2006-2007. Este proyecto se enfrenta a las problemáticas de jóvenes desplazados por la violencia, al bajo nivel académico y a la desmotivación de los profesores, quienes consideran que las actuales reformas educativas han hecho desdibujar el papel del docente y la autonomía de la institución y han generado una cultura de facilismo y falta de compromiso por parte de estudiantes y padres de familia. Ante estas situaciones, el objetivo de la investigación es posibilitar la convivencia basada en los valores de responsabilidad, respeto, honestidad, estimular a los estudiantes para que propongan alternativas de solución a las problemáticas de la vida cotidiana y analizar con ellos las problemáticas ambientales que sufren en su entorno o en el mundo. Por eso, en la propuesta de trabajo por proyectos se parte del análisis de una realidad escolar concreta y se asumen concepciones más actuales del

quehacer pedagógico que permiten implementar una forma de trabajo diferente a la tradicional.

Para apoyar la hipótesis, las investigadoras parten de cuatro textos: dos acerca del trabajo por proyectos de Rincón y Cerda; uno acerca del lenguaje, *El lenguaje de la vida* del Ministerio de Educación Nacional y otro en relación con la producción de textos escritos (Mier y Garavito). Como estrategia metodológica y teniendo en cuenta que este equipo de docentes pertenece a diferentes disciplinas, optaron por trabajar el núcleo problematizador (calentamiento global), desde las áreas de química (conceptos de procesos naturales y ambientales) y lengua castellana (plan textual, proceso de producción y corrección), sin perder la especificidad de las mismas. Iniciaron con lectura de noticias, indagación de conocimientos previos, establecimiento de objetivos por parte de los estudiantes (informarse, proponer alternativas de solución, producir un texto expositivo).

Como se presentaron algunos problemas de cohesión y coherencia textual desarrollaron de nuevo el proceso con mejoras conceptuales. Finalmente, los estudiantes dieron cuenta no solo de los aspectos específicos de la química: calentamiento global, efecto invernadero, reacciones químicas, enlaces químicos, nomenclatura de compuestos inorgánicos, sino también de los compromisos adquiridos por cada uno de ellos: actitudes asumidas en el equipo de trabajo, forma como solucionaban las dificultades para que los objetivos de la campaña se pudieran cumplir. Por otra parte, los estudiantes contribuyeron con la profesora en el diseño de un instrumento de evaluación, en el cual cada uno se evaluaba teniendo en cuenta los criterios acordados en el aula de clase. Poco a poco cumplieron con los objetivos que ellos mismos trazaron, hubo evaluación constante y ajuste para el cumplimiento de objetivos.

Las investigadoras concluyeron que con este proyecto se fomenta un tipo de experiencia en el aula de clase que resulta significativa e impacta a todos los miembros de la comunidad educativa; también desarrolla en los estudiantes la responsabilidad individual y grupal sobre su aprendizaje y promueve en ellos la competencia comunicativa tanto oral como escrita en todas las áreas, ya que comprendieron el tema, lo relacionaron con lo que sabían

y con otros aspectos afines y, además, asumieron una posición crítica y argumentada.

1.1.4 El teatro de aula como estrategia pedagógica

P-J Blanco Rubio (2001) presenta un proyecto de innovación pedagógica desarrollado, a lo largo de 20 años, en el Colegio Público *Birjinetxe* de Bilbao, diseñado principalmente para alumnos de Tercer Ciclo de Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, denominado *El teatro de aula como estrategia pedagógica*, que pretende describir cómo se puede utilizar el teatro en el aula de forma transversal y multidisciplinar. Este trabajo parte de las siguientes situaciones problemáticas: tiempos poco dialogantes; niños solos que no saben expresarse, ni escuchar; abuso de medios audiovisuales; niños teledictos que no juegan, no ríen, no compiten con los demás, lo hacen con y contra la máquina, contra el videojuego, contra el computador. Por lo tanto, los objetivos de la investigación son potenciar cualidades específicas tradicionales, como pueden ser la expresión corporal, la memoria, el sentido espacial o la sensibilidad artística y aglutinar al colectivo de alumnos alrededor de una empresa que pertenece a todos y a cada uno.

La investigadora no utiliza algún tipo de teoría para apoyar su proyecto, ya que, según ella, no existe bibliografía relacionada con el tema *teatro en el aula*. De todas formas, la investigación tiene como estrategia metodológica la asignación de funciones a cada uno de los participantes del grupo para potenciar la responsabilidad, adjudicarle a cada estudiante un papel inversamente proporcional al rol que desarrolla en la sociedad, insistir en que en una obra todos y cada uno son imprescindibles. Así mismo, utilizar la rotación de papeles, llamar a cada uno con el nombre del personaje que desempeña y hacer representaciones a través de la danza, para fomentar la igualdad en la diversidad; por otra parte, emplear la clase de artística y de música en pro de la dramática. También, afirma que el teatro puede ser un vertebrador de actividades en las áreas de lenguaje, matemática, historia y geografía y nuevas tecnologías. De hecho, el desarrollo del proyecto mejoró la calidad de la enseñanza y este cambio incidió en todos los aspectos escolares, desde el rendimiento en el estudio hasta el comportamiento, sonrisas, expresión oral; inclusive, los docentes fueron capaces de romper sus propios moldes, de ser más tolerantes, de aumentar la autoestima, de

trabajar con entusiasmo y de conformar con los compañeros un equipo multidisciplinar, realmente eficaz.

A manera de conclusión, la investigadora afirma que con el *teatro de aula*, al margen de resultados a largo plazo, se logran otros inmediatos:

- Evolución satisfactoria de los alumnos.
- Interés por temas que antes no les preocupaban.
- Ambiente solidario (se sientan en el mismo pupitre personas antagónicas, en medio de manifestaciones de camaradería).
- Placer de corregir trabajos dignos de estudiantes por los que, antes de comenzar la experiencia, nadie apostaba.

Esta positiva experiencia le sirve a P. J. Blanco Rubio para insistir, asimismo, en que se debe hacer teatro no solamente pensando en los alumnos y en los profesores, sino también buscando convencer a la administración de que las Bellas Artes no deben ser impartidas como áreas estancas en primaria y secundaria y de que la estética, la música y la dramática son un todo global fundamental en la educación de los ciudadanos. Por último, asevera que un sistema educativo en el que se ignora la trascendencia del teatro y su incidencia en las demás actividades artísticas, no puede funcionar satisfactoriamente.

1.1.5 La escritura por proyectos: “Tú eres el autor”:

T. Colomer, T. Ribas y M. Utset (1993) presentan una propuesta de investigación dirigida a dos grupos paralelos de 7º, en una escuela pública de Cerdanyola del Vallés (Barcelona-España), denominada *La escritura por proyectos: “Tú eres el autor”*, la cual busca solucionar la problemática de la dificultad de interesar a los alumnos de esa etapa por la escritura de narraciones completas, además de la incorrección ortográfica, la pobreza lexical, la falta de coherencia en los textos, la ausencia de relectura y reescritura. A partir de lo anterior, se formula el objetivo de mejorar la enseñanza de la escritura en el aula y la hipótesis de que una propuesta de actividades y la formulación explícita de los problemas

en el transcurso de estas, ayuda a los estudiantes a apropiarse de los contenidos mediante el desarrollo de su “saber escribir”.

Como instrumento metodológico proponen la “pedagogía por proyectos”, que facilita el desarrollo de actividades extensas de escritura y que posee ventajas como: un motivo para escribir, una situación de comunicación real, una fuerte integración de objetivos concretos y globales, una organización cooperativa de trabajo y una actividad en la que todas las fases de la escritura tienen cabida. Como ejemplo de este trabajo, describen la puesta en práctica de un proyecto para producir una colección de relatos interactivos extensos para lo cual abordan los siguientes contenidos: reflexión sobre la estructura del esquema narrativo, el desarrollo de la intriga, la caracterización de los personajes y la descripción de objetos y lugares, trabajo sobre aspectos superficiales del texto y familiarización con la producción de libros.

Por otro lado, en cuanto a la puesta en práctica del proyecto realizaron las siguientes actividades: lectura de una novela corta para utilizar como modelo y analizar su estructura; luego, por grupos, selección de los elementos constitutivos de la novela que iban a producir, ejercitación de algunos aspectos de la narrativa, redacción por parejas, lectura en voz alta de la producción para la revisión y mejora; finalmente, confección de los aspectos materiales de los libros y presentación de las novelas y del trabajo realizado en la fiesta del libro en Cataluña.

A modo de conclusión, las investigadoras expresan que el tipo de texto elegido y la organización de la secuencia fue efectivo, los objetivos de aprendizaje se alcanzaron de forma satisfactoria, ya que en la versión final de los relatos se evidencia la cualificación de la escritura inicial; también, se trabajaron otros tipos de texto como la carta, la exposición oral que evidenciaron un aprendizaje significativo; además, “el proyecto de escritura ha favorecido la motivación e implicación de todos los alumnos en una actividad de redacción escolar en la que ha sido (...) gratificante para ellos ver que el producto de su actividad han sido novelas similares a los modelos conocidos y que son leídas y celebradas por múltiples lectores”.

1.1.6 Literatura e historia. Su enseñanza desde un enfoque que resignifica los estudios historiográficos. Una mirada a las representaciones discursivas de *Martín Fierro*.

V. Cuesta y F. Montenegro (2005) presentan una experiencia investigativa que se desarrolló en el marco del seminario de investigación “Literatura e historia: hacia una nueva historización de los sentidos literarios”, que busca integrar los estudios culturales, la Crítica y Teoría Literaria, la Antropología Histórica, la Historia Cultural, la Historia de la Lectura y la Historia de las mentalidades para abordar distintos problemas culturales y literarios. Propiamente, la investigación trata de analizar cuestiones literarias, estilísticas, narrativas y las preocupaciones de la historia cultural y social referida en *Martín Fierro*, de José Hernández y demostrar a los estudiantes-docentes de letras, de la Universidad de San Martín en Buenos Aires, Argentina, que la literatura y la historia pueden enseñarse desde esa perspectiva.

Este trabajo se desarrolló a partir de las siguientes problemáticas en los alumnos y docentes: el modo en que los alumnos y alumnas, profesores en Letras se acercaban a la Historia y a su escritura centrada en los grandes hombres, acontecimientos y producciones ensayísticas y filosóficas. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue desarrollar los problemas propios de la práctica historiográfica como sus principales paradigmas, métodos y enfoques, para luego pasar al abordaje del problema de las fuentes literarias para así complejizar y enriquecer la perspectiva historiográfica tradicional en la Enseñanza de la Literatura.

La investigación presenta como hipótesis: Las discusiones y debates, en torno al impacto del giro lingüístico y la crisis de las representaciones sociales y culturales simbolizadas en obras literarias, pueden resignificar las formaciones historiográficas de los alumnos y alumnas de la Licenciatura en Letras (que en su mayoría son docentes de secundaria) y revitalizar sus clases de Literatura con nuevos enfoques y perspectivas provenientes de las Ciencias Sociales.

Para apoyar la hipótesis, las investigadoras utilizaron los siguientes presupuestos teóricos: George Duby, Pablo Subieta, Miguel de Unamuno, Marcelino Menéndez Pelayo, Leopoldo Lugones, Maristella Swampa, Noé Jitrik, Carlos Altamirano, Beatriz Sarlo. Así mismo, como estrategia metodológica proponen a los estudiantes realizar análisis de obras literarias, identificar aspectos lingüísticos, estilísticos, culturales y sociales, analizar los personajes desde estas ópticas, entablar discusiones, debates y elaborar ensayos. Ante estas actividades los estudiantes-docentes evolucionaron en el tratamiento que le dan a la historia, a partir de la literatura, tanto en su análisis como en la práctica en el aula.

Como conclusión, las investigadoras afirmaron que trabajar con esta formación ayudó a repensar la historia, resignificarla y someterla a preguntas que trasladaban hacia los problemas de otras disciplinas y enfoques de estudio que hacen de la Literatura, también, su objeto, su fuente o su preocupación.

1.1.7 Pedagogía por proyectos y autonomía

M. Schuveter (2007) comparte el trabajo realizado con jóvenes de trece a diecisiete años en la periferia del Municipio de Rio Claro, São Paulo, Brasil, durante el año 2006, denominado *Pedagogía de proyectos y autonomía*, que buscaba capacitar a los jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Construye, entonces, la pregunta problema de investigación ¿Cómo realizar un trabajo educativo a partir de un enfoque y de concepciones pedagógicas que posibiliten a los jóvenes ser autónomos, dentro de una institución, con un equipo de profesionales con visión y forma de trabajar que contradice todo eso? A partir de esta pregunta, el objetivo de investigación fue instruir a los jóvenes para convertirlos en eco-emprendedores, mediante un trabajo pedagógico que les proporcionara los medios indispensables para que ellos mismos construyeran reglas de convivencia que fueran seguidas por todos los demás.

La investigación propone como hipótesis: La construcción grupal de reglas favorecería la responsabilidad individual y colectiva, en un proceso de emancipación incesante que culminaría con la conquista de la autonomía. Para apoyar la hipótesis se utilizaron tres presupuestos teóricos: 1) El concepto de autonomía según Piaget y Freire 2) El concepto

pedagógico tradicional y el heterónomo, siguiendo a Becker, Micotti, Macedo, Coll, Aebli, Milhollan y 3) La pedagogía por proyectos y la autonomía, desde Jolibert. Como metodología para comprobar la hipótesis, la investigadora propone la lectura y producción del texto: individual, en parejas, en grupos de cuatro y la presentación final de las ideas construidas empleando tanto la música, como el teatro y el dibujo. La reflexión se centró en los siguientes aspectos: ¿Cómo es la situación actual? ¿Qué es lo que yo (nosotros) deseo (deseamos) para moverme (nos)? ¿Lo que yo (nosotros) considero (consideramos) importante? y la construcción de proyectos. Con este ejercicio de autoexamen, los estudiantes lograron, poco a poco, cambiar notablemente sus comportamientos y hábitos cotidianos.

El desarrollo del proyecto le permitió llegar a las siguientes conclusiones: El uso de las herramientas de la pedagogía por proyectos posibilitó que los alumnos explicaran sus representaciones sobre el concepto de autonomía, lo que no sería posible en una pedagogía tradicional, en la que el maestro tiene el monopolio de la palabra. Además, la concepción pedagógica que dirigió el trabajo educativo de la comisionada, en conflicto con otras visiones de educación, favoreció la participación de los jóvenes en el proceso, la explicitación de sus pensamientos, el respeto por las ideas de sus pares y la participación activa tanto en la preparación como en la realización y evaluación de los trabajos.

1.2 Competencia comunicativa a partir de una intención de comunicación real

1.2.1 Estrategias metodológicas y didácticas para el fortalecimiento de la producción textual

Y. Acevedo, M. Bejarano, L. Benavides, R. Castillo, A. Cerón, y R. Valdivieso (2007) del grupo de investigación “Comunicación en la escuela” dan a conocer una propuesta titulada *Estrategias metodológicas y didácticas para el fortalecimiento de la producción textual*, que se viene desarrollando desde hace varios años por docentes de las Instituciones Educativas Distritales de Bogotá, República de Panamá y España, ubicadas en las localidades 12 y 16, respectivamente, con estudiantes de primero a quinto de Educación

Básica Primaria. La investigación tiene como eje central el uso significativo del lenguaje en la unificación de las áreas del conocimiento en torno a la producción textual. Tuvo su origen en el análisis de escritos producidos por los estudiantes en las diversas áreas del conocimiento, que demostraron las dificultades de los estudiantes en la producción de discursos que respondieran a las diferentes intenciones comunicativas planteadas por las maestras y, además, que los estudiantes únicamente producían textos narrativos.

Esta investigación buscó responder al siguiente interrogante: *¿Cómo formar niñas y niños productores de diversos tipos de textos en las diferentes áreas del conocimiento?* para lo cual se apoyaron en los *Lineamientos Curriculares para el Área de Lengua Castellana* (MEN), utilizaron los presupuestos teóricos que conciben la comunicación en situaciones reales como los de Tolchinsky y Teberosky (1995), teorías acerca de Pedagogía por proyectos como la de Rodríguez; de lectura como la de Vigotsky, Jolibert, Smith (1983), van Dijk (1978); y de escritura como la de Cassany.

Con estas bases teóricas desarrollaron un proyecto de investigación titulado “Textos y más textos para disfrutar la diversidad”, con la estrategia metodológica apoyada en la pedagogía por proyectos, que se materializa en las estrategias didácticas que se mencionan a continuación: 1) Identificación previa de la necesidad comunicativa y elección del tipo de texto. 2) Lectura intensiva de la tipología textual 3) Reconocimiento de la superestructura. 4) Primera escritura en la cual los estudiantes ponen en juego los conocimientos lingüísticos y ortográficos 5) Evaluación realizada de dos formas, una con la participación de todos los estudiantes y otra con la coevaluación, entre el docente y el autor del escrito que revisan para descubrir las falencias que presenta, tanto en el nivel textual como pragmático. 6) Metacognición, reflexión que hace el estudiante sobre su propia producción textual y que permite fortalecer procesos encaminados a la toma de conciencia sobre las dificultades y avances del proceso. 7) Reescritura, el estudiante hace una relectura del escrito para reflexionar sobre los problemas que presenta su producción y ver la necesidad de hacer una segunda escritura. 8) Diagramación que se orienta hacia la apreciación del cumplimiento de los requisitos de caligrafía, presentación y distribución espacial del texto en su conjunto.

Las investigadoras concluyen que una reconceptualización de la escritura se logra al ofrecer a los estudiantes diversas oportunidades para producir textos en todas las áreas del conocimiento y para confrontarlos con otros textos. Así, se permite un cambio de los espacios rígidos, rutinizados y descontextualizados de los ejercicios escolares, de una escritura mecánica, basada en la copia, la transcripción y los dictados, por aulas donde se vivencien prácticas creadoras, en las que se reconozca la complejidad que el acto de escribir demanda. De la misma manera, afirman que la formación de niñas y niños productores de diversos tipos de textos debe iniciarse desde los primeros años de escolaridad. Este proceso debe ser gradual y sistemático, en contextos y situaciones reales de comunicación; es decir, a través de los usos sociales de la escritura.

1.2.2 La pregunta del maestro en el proceso de producción textual escrita

S. Álvarez, A. Sánchez, M. Cruz y N. Ginnet (2007), integrantes del grupo de investigación *Semillando*, perteneciente a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, realizan una propuesta llevada a cabo en grados preescolares y primeros de cuatro colegios de la ciudad de Bogotá, titulada *La pregunta del maestro en el proceso de producción textual escrita* que “pretende observar la incidencia de la interrogación realizada por el maestro como apoyo para la producción escrita”. Esta propuesta surgió a partir del siguiente interrogante: ¿Cuál es la intención de la pregunta del maestro cuando la utiliza como apoyo para la producción escrita del niño en grados iniciales? ya que las autoras observaron algunos problemas: incongruencia en la relación existente entre lo que se dice de la escritura y lo que se hace en el aula con los niños; desconocimiento del papel fundamental que cobra la oralidad en la construcción de los textos, ya que esta desarrolla en los niños una conciencia discursiva que les permite reflexionar acerca de qué escribir y cómo escribir un texto en una situación real de comunicación.

Las investigadoras se apoyan en los siguientes referentes teóricos: el concepto de Didáctica (Tochon, 1994), la didáctica de la escritura (Lerner, 2001), la concepción de la escritura

(Baquero 1996) y la relación entre escritura y proyectos de aula (Pérez, 2001), para apoyar su propuesta metodológica, que busca la caracterización de las preguntas que utiliza la maestra como apoyo para cualificar la producción de textos escritos, en los niños de grados iniciales y que consiste en la siguiente ruta: *Momento 1: Apoyo al nacimiento de la necesidad de escritura*. En los proyectos de aula surgen situaciones reales de comunicación que conducen a la producción escrita y la pregunta central es: ¿Cómo hacemos para comunicar nuestra intención? *Momento 2: Apoyo a la construcción de modelos para la producción escrita. Interrogación de un texto*. Una vez escogido el texto, surge la pregunta ¿Cómo se escribe el texto escogido para que los niños logren reconocer las características que deben tener los textos con el fin de expresar la intención deseada? *Momento 3: Apoyo a la producción oral del texto para ser escrito*. Este momento da lugar a la planeación del texto. La pregunta central es: ¿Qué, por qué y para qué queremos decir por escrito en nuestro texto? *Momento 4: Apoyo a la escritura del texto*. En este espacio, el niño pasa a tomar el lápiz y a escribir de su propia mano el texto. La pregunta central es: ¿Qué estás escribiendo y cómo lo estás haciendo? Se concluye con el *Momento 5: Apoyo a la autoevaluación del texto*: Aquí se reflexiona con los niños acerca de qué escribieron y cómo lo hicieron. La pregunta central es: ¿Cumpliste con los requisitos de la escritura del texto? para que el niño reflexione sobre la realización del texto y posibilitarle así nuevas escrituras.

Las docentes concluyen que usar preguntas y sistematizar el proceso de producción textual permite concebir la escritura como productora de significado y esto, a su vez, construye la competencia pragmática, con la cual el niño toma conciencia de un contexto de comunicación y determina la situación de comunicación previa a la escritura del texto como tal. Por otra parte, el interés de los niños por escribir y alcanzar sus objetivos los lleva, mediante la pregunta, a involucrarse en procesos de escritura complejos en los que se logra superar el nivel de la decodificación. Finalmente, el proceso de interrogación los guía hacia la producción de diversos tipos de texto y a la escritura completa de los mismos, desde sus propias escrituras, en un comienzo; pero, poco a poco, con el reconocimiento de la importancia del código para comunicarse.

1.2.3 Los medios de comunicación masiva, un recurso que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa y el sentido crítico

E. Ariza, F. Bayona, M. Barrios, V. Carbonó, D. Martínez, L. Muriel, G. Quintero (2007) dan a conocer un trabajo que busca desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes de la Normal Superior Nuestra Señora de Fátima de Sabanagrande, Atlántico, a partir de la interacción analítica y crítica con los medios masivos de comunicación. La idea de este proyecto surgió cuando identificaron que existían debilidades en comprensión lectora y producción textual y que, a la vez, los jóvenes disfrutaban de medios de comunicación electrónicos que distraían el aprendizaje. A partir de lo anterior construyen la pregunta de investigación ¿Cómo lograr que las estudiantes interactúen críticamente frente a los mensajes que reciben diariamente de los diferentes medios de comunicación masiva?

La investigación propone como hipótesis que la escuela debe enseñar a conocer ya manejar los distintos sistemas simbólicos dominantes y a apropiarse de los lenguajes en los recursos mediales para que los ciudadanos desarrollen una mayor competencia comunicativa y una diversidad de posibilidades para el aprendizaje. Esta hipótesis se encuentra fundamentada en los *Estándares de Lenguaje* y los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, específicamente en los ejes referidos a los Procesos de Construcción de Sistemas de Significación y a los Principios de la Interacción y los Procesos Culturales implicados en la Ética de la Comunicación. Así mismo, se apoya en teorías acerca del aprovechamiento pedagógico de los medios de comunicación (Rey, 2000; Martín-Barbero, 2000), relacionadas con los cambios de paradigmas culturales a través del pensamiento científico (Capra, 1998, Morin, 2005) y acerca del enfoque social que tiene la comunicación y que a la vez genera conocimiento (Freire, 1971).

Como metodología para comprobar la hipótesis, los investigadores propusieron trabajar una temática, relacionada con los medios de comunicación, por cada uno de los grados. Para esto, distribuyeron los tópicos de la siguiente manera: sexto estudió la historieta; séptimo, el periódico; octavo, la televisión; noveno, la radio; décimo, la revista y la caricatura y, finalmente, el grado undécimo, la internet y el cine. A partir de estos temas en cada clase se “enfatisa en la interpretación de la realidad desde los significados de los

personajes implicados en el contexto y eventos educativos, divulgados en los medios de comunicación masiva; en ella se estudian y analizan las creencias del pueblo, las interacciones, motivaciones y expresiones de todos los estamentos de la sociedad; también, se trabaja el análisis de valores reflexionando en torno al comportamiento paradigmático que se presenta en los medios, en aras de fortalecer su posición frente a la vida”. Posterior a la etapa de comprensión lectora, los estudiantes producen el tipo de lenguaje que les correspondió y que luego es hetero, auto y coevaluado para, finalmente, ser publicado y socializado a la comunidad. Este proyecto ha tenido como resultado tangible el periodo mural, la emisora, un canal de televisión escolar, revistas y documentales.

Los autores encuentran como resultado de esta investigación el desarrollo del sentido crítico, analítico y reflexivo de los estudiantes ante la comunicación verbal y no verbal difundida por los medios de comunicación. De la misma manera, observan en ellos el desarrollo de la competencia discursiva, tanto en sus intervenciones orales como en sus escritos. En síntesis, el uso de los medios como estrategia pedagógica contribuye al alcance de la calidad educativa, mediante la formación en competencias analítica, crítica, argumentativa y propositiva, cualidades estas que se requieren para mejorar como ciudadanos justos y solidarios que contribuyan a minimizar la violencia en nuestro país.

1.2.4 El evento cotidiano como pretexto para desarrollar la competencia textual con estudiantes del Centro Educativo Cuatro Bocas-Tubará, Atlántico

V. Lamus (2007) da a conocer una experiencia que se implementó en el centro educativo *Cuatro bocas*, en el municipio de Tubará, Atlántico, con una población del grado 3º, conformada por 20 estudiantes con edades entre los 7 y los 9 años. Este proyecto de investigación se titula *El evento cotidiano como pretexto para desarrollar la competencia textual* y busca dar solución a las siguientes problemáticas relacionadas con la escritura: interés por la copia, dificultades en la concordancia gramatical, en la utilización de signos de puntuación, falta de ortografía, baja calidad gráfica; debilidad en el sentido del texto y apatía en el momento escribir. Por lo tanto, la investigadora se trazó como objetivos desarrollar en los estudiantes la competencia para la escritura de textos narrativos, a partir de eventos cotidianos y significativos y del diseño de una propuesta que tuviera en cuenta

las situaciones cotidianas del medio sociocultural de interés para los estudiantes con el fin de escribir sobre estas.

Para alcanzar los objetivos propuestos se apoyó en los siguientes presupuestos teóricos: Constructivismo (Vigotsky, Díaz, Hernández); Aprendizaje significativo (Ausubel); Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana; Enfoque interactivo de la escritura (Goodman, Jurado); Estrategias y fases de escritura (Cassany); Competencia pragmática (Bedoya, Torrado) y Placer con la producción de textos (Jolibert).

La propuesta metodológica se denomina *Pretextos para escribir* y está dividida en dos grandes momentos: la escritura a partir de eventos cotidianos del medio sociocultural y la escritura que surge de las necesidades de los estudiantes en su ambiente escolar. Antes de escribir sobre el evento seleccionado, se les orienta para que organicen las ideas, mediante mapas y resúmenes. Igualmente, se responde a las preguntas qué escribo, para qué y a quién escribo, que les permitan saber con claridad sobre el tipo de texto que van a escribir. Cada niño coloca su título al evento después de escrito el texto, los estudiantes comparten leyéndoles a los demás, en un intercambio de ideas que permite evaluar el texto del compañero.

El tema del evento se sigue explotando por varios días en las otras áreas del saber. La docente investigadora valoró cada escrito con la Rejilla de Evaluación de la producción escrita para los grados 3° y 5° atendiendo a cada una de las categorías de esta. Cada evento tiene una carpeta con su respectivo nombre; se encuentran en ella todos los escritos de los niños, la reescritura, los dibujos y la rejilla donde se evaluó al niño en cada una de las categorías. A partir de esta propuesta se han llevado los siguientes proyectos de aula: *Comuniquémonos, Matemáticas de niños para niños, Medicina casera, Al rescate de las leyendas de mi pueblo, Pequeños artistas, Instrucciones para..., El noticioso.*

La investigadora concluye que, después de trabajar por tres años escribiendo y reescribiendo sobre las situaciones cotidianas, se logró la superación de muchas de las falencias iniciales por parte de los estudiantes y se pasó a otro ciclo de la propuesta, con el inicio a la escritura que surge a partir de las necesidades de los estudiantes en su medio

escolar y que consistió en tomar en serio lo que el estudiante proponía en clase, atender sus intereses y motivarlo, considerándolo como un interlocutor válido. Además surgió el cuestionamiento: ¿Qué hacer con lo que ya sabemos? y ¿Para qué sirve lo que ya aprendimos?

1.2.5 Leer, escribir y hablar en la formación de estudiantes investigadores

Yolima Gutiérrez (2009) realiza una investigación con un grupo conformado por 200 estudiantes, de cinco cursos de undécimo grado del ciclo profesional de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en Bogotá, desde el año 2006. Este trabajo tiene el propósito de promover e incentivar la investigación como una actividad intelectual compleja, en la que se involucran tanto docentes como estudiantes, y que se fortalece mediante procesos de comprensión y producción discursiva. Esta propuesta surgió del siguiente interrogante: ¿Qué acciones didácticas implementar para formar estudiantes investigadores capaces de construir conocimiento escolar?

El anterior interrogante llevó a la investigadora a plantear como hipótesis “la conveniencia de enseñar a investigar potenciando las formas de leer, escribir y hablar desde una perspectiva placentera orientada hacia la búsqueda de cuestiones interesantes y distintas que ayude a los estudiantes a ordenar su pensamiento y a adquirir nuevas certezas”. La investigación se apoya en los siguientes referentes teóricos: por un lado, aquellos relacionados con la lectura, la escritura y la oralidad (Barthes, 1987), (Calsamiglia y Tusón, 1999), (Chambers, 2006) y, por otro lado, las correspondientes a la formación de una cultura científica escolar (García, 1998) (García y Porlán, 2000) y (Bruner, 1998).

La metodología lleva a los estudiantes a un acercamiento a la realidad que se desea transformar, a partir de la comprensión e interpretación (lectura), el planteamiento, desarrollo y sustentación (escritura) y la discusión continua (oralidad). Para esto, la propuesta de intervención se desarrolla en tres etapas, en las cuales se hace uso

intencionado y reflexivo de la lectura, la escritura y la oralidad. Las tres etapas son las siguientes:

- a. Exploración e indagación: búsqueda de problemáticas de interés personal y grupal en diversas fuentes de información, trabajando con estrategias de lectura como mapas conceptuales, subrayado, notas al margen, organizadores gráficos, reseñas, entre otros recursos que son archivados en un portafolio de indagación.
- b. Recolección, contrastación y análisis de datos: trabajo de campo, recolección de datos acerca del tema de la problemática con entrevistas, encuestas, fotos y videos del lugar donde se da la problemática.
- c. Producción escrita y socialización de resultados: estructuración de la producción del conocimiento, por medio de la escritura de una propuesta de investigación que se lleva a cabo después de planear, evaluar, editar y, finalmente, dar a conocer los resultados de las investigaciones, mediante la elaboración de un ensayo, una noticia, un informe o un artículo publicable en la revista digital.

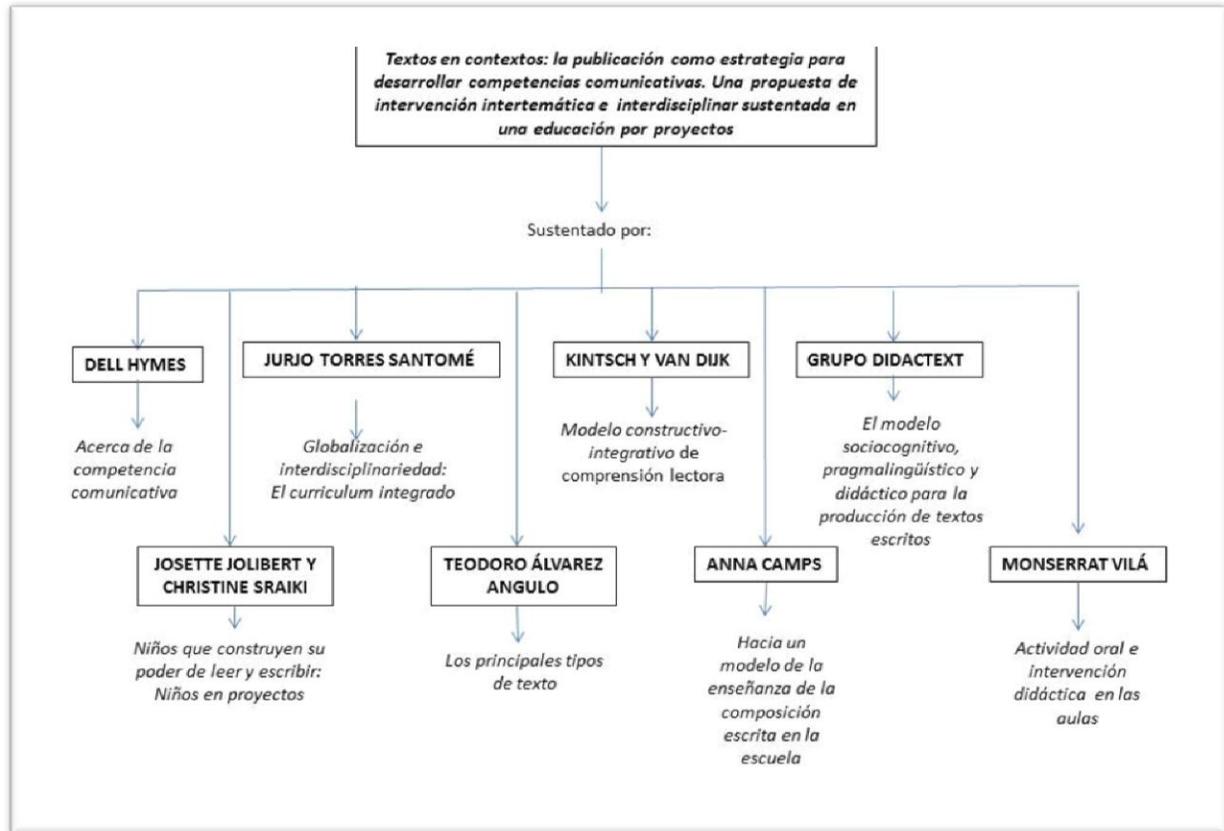
Para finalizar, la docente investigadora concluye que existe una íntima relación entre la investigación, la lectura, la escritura y la oralidad, ya que estas determinan las posibilidades de transformación y resignificación de la realidad que se estudia. También indica que el ejercicio de publicar y socializar los resultados de la investigación incentiva notablemente a los estudiantes y genera expectativas en aquellos que aún no llegan a la educación media. También afirma que es posible construir un conocimiento escolar de carácter interdisciplinar, que la formación de jóvenes investigadores no es solo una pretensión declarativa, sino una opción válida y posible y que el uso ético de las tecnologías de la información y la comunicación potencia la investigación escolar.

De las doce (12) investigaciones reseñadas, hasta el apartado 1.1.7 están relacionadas con la interdisciplinariedad y el trabajo por proyectos, De ahí en adelante, con diversas propuestas acerca del desarrollo de las competencias comunicativas a partir de situaciones reales de comunicación. Con respecto a los temas abordados, realizamos algunas reflexiones en un intento por construir un diálogo con este aspecto de la investigación educativa. Este recorrido ha sido de gran utilidad, ya que permite descubrir la importancia de pensar interrogantes que, como el de este proyecto, tratan de aportar posibilidades de intervención

para diferentes ámbitos escolares que requieran potenciar especialmente las subcompetencias comunicativas de comprensión lectora, producción textual y expresión oral.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico que respalda la investigación *Textos en contextos: La publicación y socialización como estrategia para optimizar competencias comunicativas. Una propuesta de intervención interdisciplinar e intertemática sustentada en una educación por proyectos* se compone de diversos planteamientos: En primer lugar, una definición concreta de competencia comunicativa desde la propuesta de Dell Hymes (1972), presentada en su artículo *Acerca de la competencia comunicativa*. En segundo lugar, el tema correspondiente a las prácticas educativas por proyectos: *Niños que construyen su poder de leer y escribir: Niños en proyectos* de Josette Jolibert y Christine Sraiki (2009) y *Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela* de Anna Camps (2003). En tercer lugar, la teoría que se ocupa de plantear un trabajo interdisciplinar desde la justificación que brinda Jurjo Torres Santomé en su libro *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado* (2006). En cuarto lugar, un paneo por las tipologías textuales desde la propuesta de Teodoro Álvarez Angulo (2005) en *Principales tipos de texto*. En quinto lugar, el presupuesto teórico de Kintsch y Van Dijk (1978) relacionado con la competencia en comprensión textual, a partir de un objetivo concreto de lectura, titulado *Modelo constructivo-integrativo*. En sexto lugar, el modelo del grupo *Didactext* (2003) para la producción textual. Para finalizar se establecen las bases teóricas para la competencia en expresión oral, a partir del texto *la Actividad oral e intervención didáctica en las aulas* de Monserrat Vilá i Santasusana (2004). Los anteriores presupuestos se resumen en el siguiente esquema:



Gráfica 1: Esquema Marco Teórico

2.1 Acerca de la competencia comunicativa (Dell Hymes, 1972).

En este artículo, el autor expone inicialmente su intención de refutar la teoría de Noam Chomsky en la cual se propone un hablante-oyente ideal en una comunidad homogénea que, por supuesto, deja de lado factores socioculturales que son importantes en la práctica del lenguaje. Por ello, Dell Hymes plantea cuatro criterios sociolingüísticos, para así definir qué es la competencia comunicativa.

Desde el inicio da a conocer su preocupación por explicar cómo un niño que nace en una cultura puede rápidamente aprender a entender y producir todo tipo de oraciones gramaticales de su lengua y más aún si es escolarizado, pero también, poco a poco, aprende no solo lo gramatical sino también lo conveniente que muchas veces puede ser agramatical:

El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con el otro (1996: 22).

Ante estas ideas el autor siente la necesidad de relacionar la lengua y sus usos a partir de cuatro parámetros:

- 2.1.1 *Si (y en qué grado) algo es formalmente posible:* El lenguaje formal no puede limitarse a una sistematización gramatical, ya que en realidad debe referirse a la capacidad de utilizar esta gramaticalidad en la ocasión comunicativa adecuada.
- 2.1.2 *Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de implementación asequibles:* Este parámetro se relaciona con la actuación comunicativa y su correspondiente aceptabilidad por parte del destinatario, lo que encierra la naturaleza cultural del lenguaje
- 2.1.3 *Si (y en qué grado) algo es apropiado en relación con el contexto en que se usa y evalúa.* La pertinencia contextual es lo que da sentido a la comunicación. Por lo tanto, la cultura y los actos lingüísticos tienen una relación estrecha entre las dos.
- 2.1.4 *Si (y en qué grado) algo es realizado efectivamente, si realmente es ejecutado, y qué es lo que su ejecución implica:* el estudio de la competencia comunicativa significa conocer las capacidades de los usuarios de la lengua, incluyendo el conocimiento de posibilidades y cambios en esta.

Ante la mención de dichos parámetros, el autor se enfoca en cómo tratará el término “competencia”, el cual define como la capacidad de una persona para poner en uso sus conocimientos y que, por lo tanto, demuestre habilidad en su práctica. Por ello, esta no puede pensarse solo desde la cognición sino también desde aspectos afectivos como la motivación, el estado de ánimo, la valentía y la confianza para desempeñar actividades. Así mismo, el autor aclara que poseer competencia comunicativa es también saber interactuar con el nivel de competencia que tengan los otros y además conocer la diversidad de

expresiones de comunicación de una sociedad, tales como, narración, argumentación, explicación, descripción, drama, poética, danza, lenguajes simbólicos, etc. que puedan utilizarse cuando sean pertinentes.

2.2 Trabajo por proyectos

Como la investigación que desarrollamos está centrada en el trabajo por proyectos, incluimos las propuestas teóricas que se centran en las habilidades de lectura y de escritura desde las cuales trabajamos: 1) la propuesta de Josette Jolibert y Cristine Sraiki y 2) la teoría de Anna Camps:

2.2.1 Niños que construyen su poder de leer y escribir: Niños en proyectos (Josette Jolibert y Christine Sraiki, 2009)

En su libro *Niños que construyen su poder de leer y escribir*, las autoras dedican un capítulo denominado “Niños en proyectos” para explicar su propuesta. En un primer momento, brindan las razones de este planteamiento: “desarrollar personalidades que tengan a la vez sentido de la iniciativa y de la responsabilidad, pero también de la tolerancia y de la solidaridad” (28), para lo cual se necesitan niños activos que construyan sus aprendizajes para solucionar problemas planteados en los proyectos. Asimismo, se apoyan en teorías constructivistas del aprendizaje (Piaget, Vigotsky, Wallon y Bruner) que hablan acerca de que la mejor forma para facilitar el aprendizaje significativo es crear situaciones que tengan sentido para el estudiante, que integren un proyecto y que sean evaluadas por él y sus compañeros, con la ayuda del docente. Además, se basan en teorías psicológicas que afirman que el aprendizaje depende de lo significativas que sean las actividades para el alumno; por lo tanto, una persona en proyecto tiene el deseo, los medios y el poder para lograr lo que se propone. De igual manera, utilizan teorías cognitivas que evidencian una transferencia a los demás aprendizajes de las competencias, que van construyéndose a lo largo de una pedagogía por proyectos. Esta postura se asienta en bases filosóficas y psicológicas.

Antes de explicar el modelo pedagógico, las autoras hacen seis aclaraciones acerca del concepto de estrategia por proyectos:

1. Implica una estrategia permanente de formación para que los niños asuman la responsabilidad de su vida escolar y su aprendizajes; por eso, plantean que debe realizarse durante todo el año y no ocasionalmente.
2. Corresponde siempre a un proyecto de aprendizaje; por lo tanto, se hace necesaria la diferenciación entre la escuela y un centro de esparcimiento, aunque la propuesta tenga momentos lúdicos.
3. Implementa situaciones para que los estudiantes sean activos, ejecuten los proyectos y los evalúen porque es distinta a una pedagogía por temas.
4. Construye metas colectivas y contratos individuales de aprendizaje que permitan decidir en conjunto los progresos por realizar, en función de las necesidades del año.
5. Concibe la evaluación como formadora bajo una reflexión metacognitiva, individual y colectiva de los niños.
6. Hace que los padres comprendan la naturaleza de ese tipo de trabajos para que se enteren de las competencias que sus hijos están construyendo y de los progresos conseguidos.

Después de estas aclaraciones, se explican cada uno de los dos componentes del modelo pedagógico por proyectos:

1. Proyecto colectivo: En este primer componente plantean tres tipos de proyectos:
 - El proyecto de acción. Desarrolla un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso de cierta amplitud como organizar un espectáculo o publicar un libro de poemas. Estos son proveedores de situaciones de aprendizaje y contribuyen de forma explícita a la construcción de competencias.
 - El proyecto global de aprendizaje. Consiste en poner al alcance de los niños el contenido de instrucciones oficiales. Estos se elaboran sucesivamente, en función de concertaciones, de planificaciones y de prioridades de aprendizaje.
 - Los proyectos específicos de construcción de competencias. Son puntuales y se evidencian con los años, y siguen acentuándose a medida que se desarrolla el

proyecto. La evaluación de estas competencias es objeto de una reflexión metacognitiva sistematizada realizada con los alumnos, individual y colectivamente.

2. Contrato individual. Radica en identificar junto con los niños lo que representa un desafío nuevo para y por cada uno de ellos, además de apuntar a que surja un pensamiento original y recorridos individuales por medio del cuaderno de contratos, pero en cooperación. Así mismo, se trata de hacer una revisión final con cada estudiante para evaluar qué aprendió durante la realización del proyecto colectivo y formular los progresos logrados.

El cuaderno de contratos de aprendizajes en lectura y producción de escritos sirve de herramienta de referencia, reconstruye el itinerario personal de aprendizaje de cada estudiante: Guarda la memoria de logros, dificultades y desafíos, conserva la evidencia de la reflexión metacognitiva y permite que cada uno controle su actividad intelectual. También, el cuaderno reúne: el contrato de actividades personal y de aprendizaje en todas sus fases, una producción con comentarios del niño o docente que refieren procedimientos y estrategias y, por último, una ayuda para la memoria, en la cual se escriben observaciones o puntos importantes para actividades posteriores

Finalmente, presentan cuatro herramientas para que el docente pueda implementar una pedagogía por proyectos:

1. Esquema de la dinámica general de un proyecto colectivo que tiene seis fases:
 - Fase I: Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles.
 - Fase II: Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias por construir para todos y para cada uno.
 - Fase III: Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes.
 - Fase IV: Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas.

- Fase V: Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos.
- Fase VI: Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

2. Herramienta para planificar un proyecto de acción:

Nombre del proyecto:				
Tarea por realizar	Responsables	Calendario	Personas recursos	Material necesario

3. Cuadro evolutivo de las situaciones de lenguaje vivenciadas en el transcurso de un proyecto y de las competencias ejercitadas o construidas:

Nombre del proyecto:				
Situaciones de comunicación oral	Situación de lectura	Situación de producción escrita	Actividades de sistematización	Relaciones con otras áreas disciplinarias
¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?
Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir

4. Roles respectivos del docente y de los alumnos en el transcurso de un proyecto:

Fases	Actividad	Rol del docente	Rol de los alumnos
I			
II			
III			
IV			
V			
VI			

2.2.2 Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela (Anna Camps, 2003).

Este modelo de enseñanza de la composición escrita parte de la necesidad de dar sentido a las actividades de escritura que se realizan en el aula con fundamento en el trabajo por proyectos. Tiene sus orígenes teóricos en Dewey y en Kilpatrick. Este último formuló en su libro *Métodos de los proyectos*, cuatro tipos de proyectos: El proyecto productor, el proyecto consumidor, el proyecto problema y el proyecto de aprendizaje específico.

Propiamente, el modelo de Camps se centra en el trabajo por proyectos que involucra procesos de composición escrita que tienen una finalidad comunicativa y presta atención a la situación discursiva y a los objetivos de aprendizaje; por ello, este modelo se ubica tanto como proyecto productor (orientado a realizar algo práctico) como proyecto problema (busca satisfacer una curiosidad intelectual). Existen dos razones para adaptar esta orientación a la producción escrita: la primera, porque el trabajo por proyectos permite a los estudiantes descubrir la funcionalidad de sus escritos en situaciones de comunicación y la segunda, porque les genera situaciones de aprendizaje que aceleran la toma de conciencia y facilitan el dominio de las capacidades para escribir. Además, el trabajo por proyectos favorece la actividad en equipo, ya que todo el grupo participa en la producción, revisión y reescritura del texto.

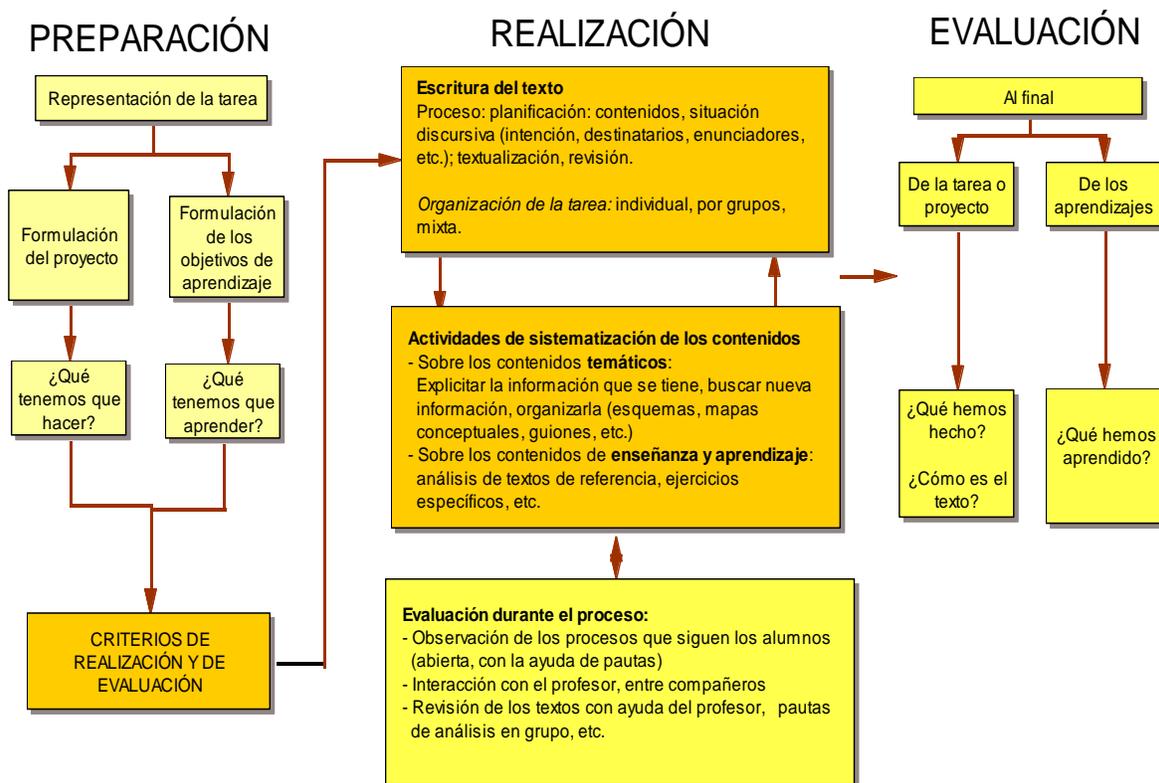
Sin embargo, Camps identifica problemas en el trabajo por proyectos tales como la programación sistemática de la tarea, los objetivos, el responsable del proyecto, la duración y las tareas; por lo tanto, propone el uso de la *secuencia didáctica*, la cual tiene cinco características: 1. Se formula como un proyecto que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado periodo de tiempo, según convenga. 2. Forma parte de una situación discursiva que le dará sentido partiendo de la base de que texto y contexto son inseparables. 3. Se plantean objetivos de enseñanza y aprendizaje explícitos para los estudiantes, que se convierten en los criterios de evaluación. 4. Propone el desarrollo de la secuencia en tres fases que se pueden interrelacionar: preparación (formulación del proyecto), producción (composición del texto) y evaluación (adquisición de los objetivos). 5. Formula la secuencia como una continua interacción entre lenguaje

oral y escrito, entre compañeros y entre estudiantes y maestro. La lectura y el análisis de textos ofrecen modelos textuales que sirven de referencia.

Según lo anteriormente expuesto, Camps concibe la producción escrita como una tarea global que tiene un propósito definido, se inserta en un contexto, tiene en cuenta la diversidad de textos y de situaciones discursivas y reconoce los condicionamientos de los estudiantes a la hora de enfrentarse a la tarea de composición. La hipótesis de su modelo es que el proceso de enseñanza se lleva a cabo en la secuencia didáctica y no se puede confundir con el proceso de producción textual, ni supone una linealidad en las fases del proceso de escritura. De todas maneras, la relación que existe entre composición textual y secuencia didáctica es la que posibilita el aprendizaje de la competencia escritora. En consecuencia, Camps propone tres etapas para el desarrollo de la secuencia didáctica:

- Preparación. Discusiones sobre el proyecto para que cada uno sepa qué trabajos realizará, qué se va a escribir, cómo, para quién, con qué objetivo, con qué estructura textual.
- Realización del texto. Aprovechamiento de los conocimientos previos del estudiante con la colaboración del profesor. En esta etapa se presentan dos tipos de actividades: a) las de producción de textos y b) las destinadas a aprender las características del texto que se va a escribir. La producción tiene operaciones de planificación, elaboración y revisión que ayudan al fortalecimiento del saber hacer. En el proceso de realización existen tres características comunes: 1) Interacción con los compañeros y profesor para que colaboren en el control de la producción textual. 2) Elaboración de los contenidos desde procesos intertextuales 3) Enfoque sobre los textos que se consideren relevantes.
- Evaluación. Valoración del proceso de aprendizaje mediante instrumentos que faciliten la interacción de compañeros y docente en proceso de elaboración; es decir, realizar pautas que permitan una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La evaluación depende del proceso vivenciado en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Estas tres fases no exigen un desarrollo consecutivo, ya que todas se pueden dar a lo largo de la secuencia, en distinto orden y según vayan surgiendo las necesidades. Seguidamente se presenta el esquema del modelo de Anna Camps:



Gráfica nº2 Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita, A. Camps, 2003: 41. Tomado de *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

2.3 Interdisciplinariedad: Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.

“Las razones del curriculum integrado”(2006)

En la actualidad el mundo está relacionado y la mayoría de países tienen el interés de alcanzar una integración entre las diferentes disciplinas y la experiencia, que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, por consiguiente el curriculum globalizado e interdisciplinar se convierte en una posibilidad de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas y de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la validez de una propuesta curricular se evidencia en la medida en que sirva para los propósitos demandados a la educación formal en una sociedad democrática, por lo tanto, un profesorado investigador y, al mismo

tiempo trabajador en equipo es un aspecto imprescindible al modelo de curriculum integrado.

- La idiosincrasia de los procesos de aprendizaje

La influencia de corriente de pensamientos de naturaleza individualista se ha identificado en las teorías y prácticas educativas, desde el comienzo de este siglo. Para las instituciones escolares tradicionales los procesos estaban centrados en un academicismo estéril que solo obliga al alumnado a la memorización de informaciones inconexas y sin sentido.

La década de los veinte, por tanto, marca el momento en que la solución se organiza de la mano de propuestas educativas que defienden la existencia de personalidades individuales idiosincrásicas; se rechaza que los niños y niñas son personas adultas en miniatura y, por el contrario, tienen una especificidad propia como colectiva y así mismo, que sus personalidades difieren entre sí. La libertad y la creatividad se convierten en los ejes de legitimación de las prácticas pedagógicas de postura progresista. Se trata de una concepción de libertad promovida desde un pensamiento rousseauiano que hace hincapié en liberar a niños y niñas del sometimiento a las personas adultas, como única estrategia para que las nuevas generaciones se desarrollaran sin traumas y con todo su potencial. De esta manera, los niños y niñas de las siguientes generaciones tendrían asegurado un desarrollo individual más prometedor, se educarían mejor puesto que no se les habría coartado el potencial del que vendrían dotados.

- El concepto de globalización

Si analizamos las teorías psicológicas vigentes y dominantes en cada período histórico, comprobamos que, constituyen uno de los principales apoyos de los modelos curriculares más innovadores en educación. La pedagogía elaborada por María Montessori se justifica recurriendo a esquemas sacados del sensualismo y del asociacionismo, o que Ovide Decroly encuentra en la teoría de la Gestalt una de las bases más sólidas para el método globalizado y los centros de interés.

Durante el siglo XX todo un gran movimiento pedagógico promovió la necesidad de una educación centrada en la infancia, ahora se pretende colocar a niños en el centro del discurso curricular. Es preciso destacar que estos movimientos pedagógicos normalmente quedaron circunscritos a discursos de corte académico. Jean Piaget y sus discípulos elaboraron tres etapas en el desarrollo evolutivo que alcanza una importante difusión y consenso: cada una de estas etapas condiciona las estrategias que se pueden utilizar para resolver los problemas en los que la persona se ve envuelta.

Diversas aportaciones se fueron desarrollando en el proceso del aprendizaje, como fue la de Ausubel, que se centraba en la investigación en torno a cómo las personas reconstruyen continuamente su conocimiento, de qué forma aprenden y de las estrategias didácticas que facilitan este proceso. Utilizando para eso un modelo de dos dimensiones que se denominaron eje vertical y eje horizontal. El eje vertical hace referencia a los modos en que el alumnado o cualquier persona incorpora el nuevo conocimiento a sus actuales estructuras cognitivas; o sea, el resultado se movería en un continuo que va desde el aprendizaje memorístico o repetitivo hasta el aprendizaje significativo.

En estas escuelas psicológicas del aprendizaje, encontramos argumentos suficientes para seguir apoyando la necesidad de perspectiva globalizadores en todas y cada una de las etapas del sistema educativo. En consecuencia, todo aquello que les resulte alejado de sus preocupaciones e intereses, que no esté relacionado de alguna manera con la satisfacción de una necesidad, un deseo o la evitación de algún peligro, difícilmente puede llegar a convertirse en relevante y significativo para quien debe aprender.

- La interdisciplinariedad del conocimiento

Interdisciplinariedad significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica. El mundo actual necesita personas con una formación cada vez más polivalente para hacer frente a una sociedad donde la palabra *cambio* es uno de los vocablos más frecuentes y donde el futuro tiene un grado de imprevisibilidad como nunca en otra época de la historia de la humanidad.

- Una aproximación histórica a la interdisciplinariedad

En realidad, la conceptualización de la interdisciplinariedad es una cuestión típica de nuestro siglo, aunque hay que reconocer que existieron intentos importantes también en épocas pasadas. Así, por ejemplo, Platón es quizá uno de los primeros intelectuales que proyecta la necesidad de una ciencia unificada, labor que, según él propone, debería desempeñar la filosofía. La interdisciplinariedad, también, se utilizó para imponer criterios de científicidad y modelos de hacer ciencias. Fue el recurso utilizado por parte de aquellas áreas de conocimientos que en un momento histórico determinado, gozaban de menor poder para la consecución de un mayor *status* y prestigio.

Las razones y finalidades de las propuestas interdisciplinares suelen ser muy distintas, pero en todo caso si existe una coincidencias en que es una solución necesaria, si de verdad queremos llegar a comprender el mundo que nos corresponde vivir y hacer frente a los problemas cotidianos y futuros. Lo verdaderamente decisivo es que se pueda controlar el poder de las ciencias que se construye, que su utilización no sirva para la operación y marginación de colectivos humanos y para beneficio predatorio de quienes lo utilizan escudándose en la mistificación de lenguajes, metodologías y tecnologías.

- El concepto de disciplina

Una disciplina es una manera de organizar y delimitar un territorio de trabajo, de concentrar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión. Son agrupaciones intelectualmente coherentes de objetos de estudio distintos entre sí.

Conviene recordar que para que haya interdisciplinariedad es necesario que haya disciplina. Se han desarrollado numerosas propuestas de las condiciones que un cuerpo de conocimientos debe cumplir para poder ser conceptualizado como disciplina o ciencia.

- El concepto de interdisciplinariedad

Este término surge, sin embargo, conexasiónado con la finalidad de corregir los posibles errores y la esterilidad que acarrea una ciencia muy compartimentada y sin comunicación interdisciplinar. Reorganizaciones de parcelas de disciplinas ya consagradas que dan origen a “interdisciplinar” o disciplinas, ya con plena autonomía, tales como: biofísica, geoquímica, química física, medicina forense, psicofarmacología, sociología política.

La interdisciplinariedad es fundamentalmente una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan en cada sociedad.

Asimismo, otro factor que suele funcionar como impedimento para la conformación de proyectos de trabajos interdisciplinares, es la distinción y división entre trabajo de investigación y de aplicación.

- La interdisciplinariedad y las instituciones

La interdisciplinariedad está desempeñando un papel destacado en las instituciones públicas destinadas a fines sociales concretos. Viene jugando un papel importante en la solución de problemas sociales, tecnológicos y científicos, al tiempo que contribuye decisivamente sacar a la luz nuevos u ocultos problemas que análisis de corte disciplinar no permiten vislumbrar.

Llevar a cabo políticas a favor de la interdisciplinariedad obliga a prestar atención a una serie de condiciones, de manera especial, exige cambios en las estructuras institucionales y nuevas relaciones entre los especialistas basadas en la colaboración y no en la jerarquización.

2.4 *Tipologías textuales: Didáctica del texto en la formación del profesorado*. “Principales tipos de texto” (Teodoro Álvarez Angulo, 2005).

En esta parte se definirán las tipologías textuales pertinentes para el contexto en el cual se llevará a cabo la propuesta de intervención que más adelante se describirá. Sin embargo, cualquier tipología textual puede trabajarse a partir del plan de acción descrito en la metodología de esta investigación.

2.4.1 Texto narrativo

T. Álvarez, enfatiza en la propensión natural del ser humano a contar y a escuchar narraciones; igualmente, en la utilidad de la narración en las diversas intenciones comunicativas y en los diferentes contextos en los que se mueven las personas. Principalmente, se enfoca “en el conocimiento y la estructuración de la experiencia, además de ser un vehículo en la educación de las ciencias”, lo que significa que la estructura de la inteligencia humana es narrativa.

Álvarez, después de citar a Genette y a Adam/Lorda, concibe el relato como la narración de una historia que se soporta en los hechos y en el narrador (personaje más importante de la narración y del que dependen los demás). Desde el esquema de la representación prototípica de la narración afirma que el relato tiene una o más acciones que se complican y se resuelven, una situación inicial y otra final, pero que pueden no existir sin alterar la historia. Por otro lado, propone que para escribir un texto narrativo, además de identificar la historia se debe tener en cuenta el narrador y el punto de vista de quien la cuenta, estrechamente relacionado con la persona gramatical. Este puede ser un narrador externo (omnisciente, narrador-video) o puede ser narrador interno (protagonista, testigo o anónimo).

Además, en un relato es importante el *tiempo*. El tiempo verbal desde el cual el narrador relata la historia puede ser: 1) Presente: el tiempo de la acción coincide con el tiempo del narrador. 2) Pasado: el narrador está en el pasado y cuenta hechos del presente o futuro y 3)

Futuro: el narrador desde el presente o futuro narra hechos del pasado. Así mismo, para producir un texto narrativo es fundamental el *diálogo* con el cual los personajes se expresan, permiten sentir más cercanía con el lector y complementan la acción. Finalmente, los aspectos gramaticales que predominan en el texto narrativo son los relacionados con la conexión temporal, mediante las formas verbales del perfecto e imperfecto simple, del uso de los déicticos adverbiales y de los organizadores textuales como: *Un día, de pronto, de repente, después, enseguida, entonces, etc.*

2.4.2 Texto descriptivo

Este tipo de texto ha sido poco estudiado, tanto lingüística como didácticamente, a pesar de estar en uso constante en las interacciones sociales. No obstante, existen dos razones para enseñarlo: por su carácter problemático y por la importancia del mismo.

En cuanto a la importancia, como ya se mencionó, alude a su carácter social y académico, en especial en disciplinas como la botánica y la medicina porque desarrollan las capacidades de observación como técnica de investigación.

En cuanto a su carácter problemático porque en la lectura, los estudiantes tienen la tendencia de saltar la descripción y en la escritura suelen desarrollarla insuficientemente, así mismo, se percibe como poco funcional en relación con el resto del texto y se manifiesta con pobreza lexical.

- Funciones de lo descriptivo
 - La construcción y difusión del saber. Esta modalidad informativa intenta dar forma a los objetos del discurso, decir cómo es algo o alguien, hacer comprender, explicar minuciosamente una determinada fase de un proceso.
 - Función evaluadora. Esta modalidad casi argumentativa intenta describir desde un punto de vista.

- Función reguladora. La descripción participa tanto retrospectivamente como proactivamente.
- Función de textualización. La descripción sitúa al autor o al lector en una determinada práctica y en un nivel de competencia.
- Gestión de la lectura y de la escritura. Es función de la descripción controlar la comprensión y el interés para facilitar la memorización.

- Estructura de la descripción

La descripción se apoya en cuatro operaciones fundamentales que son: anclaje, aspectualización, puesta en relación y tematización.

- Anclaje. Orienta al lector sobre la relación de las ideas y el tema. Generalmente es el título o la palabra de entrada.
- Aspectualización. Corresponde a la fragmentación de las características del objeto descrito: la enumeración de sus partes y la enumeración de sus propiedades.
- Puesta en relación del objeto con el mundo exterior. Se realiza mediante el enmarque situacional y las asociaciones. El primero consiste en una relación de metonimia porque se refiere a características contiguas al objeto (tiempo, lugar, otros objetos). El segundo, a través de la comparación y la metáfora que brindan semejanzas y diferencias entre dos objetos.
- Tematización. Genera la progresión de la descripción, ya que cualquier elemento puede ser seleccionado como un nuevo tema y originar un nuevo proceso descriptivo.

- Descripciones de acciones y procesos

También se denominan textos instructivo-prescriptivos y describen fases de procedimientos que están ordenadas por medio de enumeraciones. Entre los principales géneros instructivo-prescriptivos están: recetas de cocina, instrucciones de montaje, consignas y reglamentos, reglas de juegos, guías, itinerarios, etc.

- Aspectos gramaticales y pragmáticos:

- Aspectos morfológicos. Los tiempos verbales más frecuentes son el presente, el pretérito imperfecto, el presente histórico. Las formas verbales utilizadas son *es, está, tiene, hay, parece, constituye*.
- Aspectos sintácticos. En la descripción es común la oración atributiva y las predicativas, así como también oraciones que contengan adjetivación.
- Aspectos léxicos. La descripción supone saber sobre las palabras, lo cual viene a decir que pone de manifiesto la competencia lexical del descriptor. La ejercitación de la misma lleva consigo el incremento de dicha competencia.
- Aspectos de estilo. Intervienen la comparación, metáfora, sinestesia, personificación, perífrasis, enumeración, repetición y redundancia.
- Aspectos textuales y contextuales. Según el propósito de la descripción y el destinatario puede ser objetiva: cuando busca reproducir fielmente el objeto en tercera persona. Y subjetiva en la cual se transmite la opinión de un emisor explícito a través de la primera y la segunda persona.

2.4.3 Texto expositivo-explicativo

Constituye la tipología más frecuente en la vida académica. Su intención es transmitir conocimiento y permitir comprender fenómenos y conceptos. Sin embargo, es el tipo de texto que menos dominan los estudiantes. Por lo tanto, es importante profundizar en su estudio.

- Concepto de exposición

Algunas veces el texto expositivo se conoce como explicativo y también como informativo, tal vez porque en el DRAE las definiciones de las tres palabras aparecen con grandes similitudes. Frente a esto, Álvarez Angulo concluye que se justifica el uso indiscriminado por la estrecha relación que hay entre estos. Sin embargo, el concepto de texto informativo es muy general y vago y, por otro lado, “la exposición busca mostrar o presentar una serie de informaciones, mientras que la explicación además de mostrar estas informaciones,

persigue facilitar la comprensión”; por lo tanto, opta por denominarlo texto expositivo-explicativo, el cual pretende transmitir y hacer comprender datos organizados y jerarquizados de forma objetiva.

Algunos géneros discursivos de este tipo de texto:

- Discursos científicos: artículos, monografías, tratados, exposiciones y cursos.
- Discurso de divulgación: artículos de revistas, conferencias, enciclopedias y documentos.
- Discursos didácticos: manuales didácticos y documentación oficial.
- Estructura de la exposición

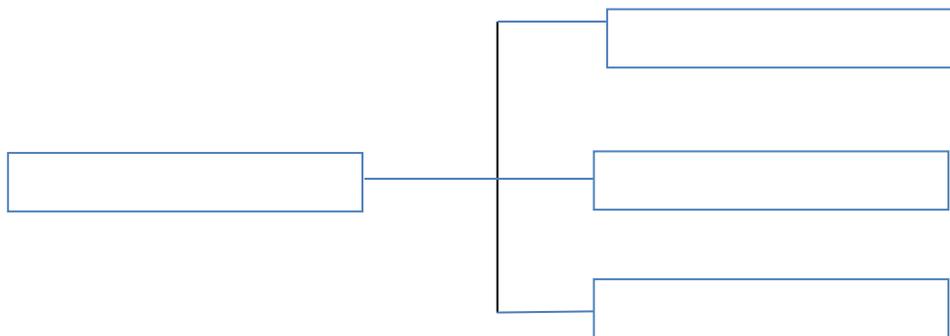
La representación de esta tipología contribuye a su comprensión y producción:

Fase de pregunta	Fase resolutive	Fase de conclusión
Problema ¿Por qué?	Resolución Porque	Conclusión- Evaluación

Gráfica 3: Estructura de la exposición

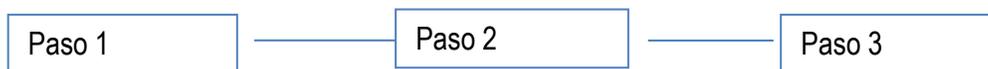
La anterior representación corresponde a un esquema prototípico y no es necesario que se den todas las fases, ni en el orden exacto. Así mismo, existen varios subtipos o maneras de organizar la información según intenciones explicativas más específicas, las cuales son:

- Definición- descripción. Está relacionada con conceptos tales como características y funciones de diferentes ciencias y disciplinas. La siguiente es su estructura:



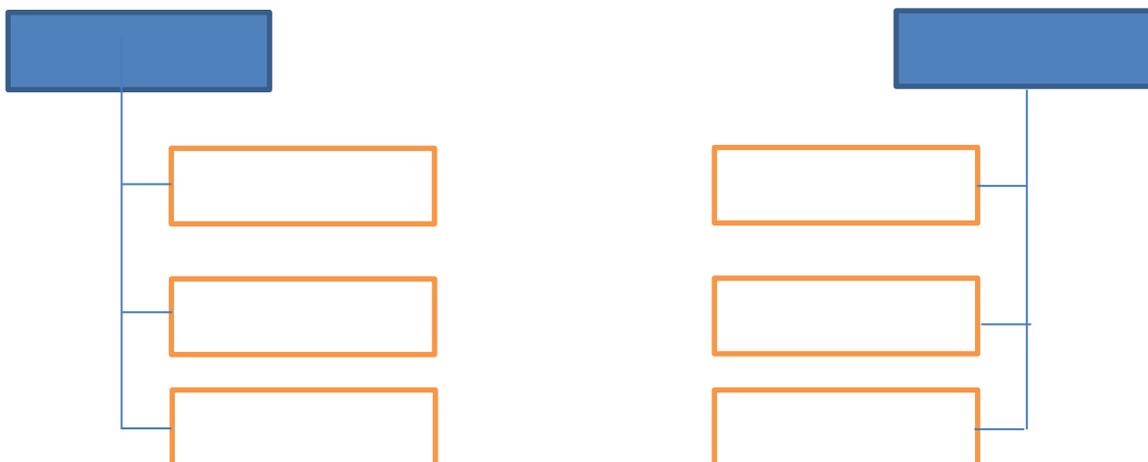
Gráfica 4: Subtipo Definición-Descripción

Secuencia. Este subtipo se enfoca en la explicación de procesos y se representa de la siguiente manera:



Gráfica 5: Subtipo Secuencia

- Comparación- contraste. Este subtipo da a conocer semejanzas y diferencias que existen en dos conceptos. Su esquema es el siguiente:



Gráfica 6: Subtipo Comparación- contraste

- Problema-solución. Este subtipo explica un problema y enumera sus soluciones. Se representa de la siguiente manera:



Gráfica 7: Subtipo Problema-Solución

- Causa-consecuencia. Da la explicación de causas y consecuencias de algún fenómeno. Su esquema es como a continuación se ilustra:



Gráfica 8: Subtipo Causa- Consecuencia

- Aspectos gramaticales y pragmáticos:

Existen en los textos expositivo-explicativos marcas textuales que ayudan a comprenderlos y a producirlos adecuadamente. Entre los principales mecanismos lingüísticos y textuales que aparecen en este tipo de texto se destacan los siguientes:

- Organizadores textuales:

Metatextuales. Son recursos tipográficos que permiten la organización interna del texto como los guiones, números o letras para enumerar, control de imágenes, subrayados, negrillas, cambios de tipo de letra.

Intratextuales. Remiten a otra parte del texto

Intertextuales. Se refieren a otro texto a través de un sistema de citas.

- Usa de formas supralingüísticas como títulos y subtítulos.
- Uso endofórico de los deícticos anafóricos o catafóricos.
- Marcas de modalización.
- Abundancia de elipsis.
- Nominalizaciones anafóricas y aposiciones explicativas.

- Predominio del presente y del futuro de indicativo. Verbos estativos, así como la cópula ser. Igualmente las formas verbales no personales o impersonales para dar más objetividad.
- Abundancia de conectores lógicas.
- Adjetivación específica, pospuesta y valorativa.
- Orden de palabras estables.
- Tendencia a la precisión léxica o a la significación unívoca con a través de tecnicismos, cultismos, xenismos.
- Reformulaciones intradiscursivas y ejemplificaciones.
- Repetición de conceptos.
- Fórmula de cierre a través de un resumen o una conclusión.
- Escaso empleo de valores estilísticos y ausencia en la variedad de matices.

2.4.4 Texto argumentativo

Este tipo de texto es muy frecuente en la comunicación oral y escrita; de hecho, forma parte indispensable de la vida cotidiana, ya que se manifiesta a través de “discusiones o deliberaciones (emitir juicios, pedir explicaciones, dar consejos o recomendaciones, poner peros, buscar pros y contras ante determinadas actitudes o acontecimientos), los debates y las tertulias en los medios de comunicación, los artículos editoriales, las páginas de opinión y los artículos de crítica en la prensa, la publicidad, el mundo de los tribunales, el ejercicio de la política, etc.”. Tiene el propósito de permitir el derecho a opinar, el ejercicio de la crítica, la toma de posición ante la multiplicidad de acontecimientos de la vida cotidiana de los cuales la escuela no puede quedar al margen.

El texto argumentativo se define como el conjunto de estrategias usadas por un orador que se dirige a un auditorio con intención de modificar el juicio de este, conseguir su afecto o hacer que admitan una idea. La clave está en brindar un discurso bien argumentado.

- Estructura de la argumentación

La retórica grecolatina diferenciaba los siguientes elementos en argumentaciones escritas y orales:

- Introducción (*exordium*). Presenta el tema y prepara al receptor para aceptar la tesis, para esto, apela a un precedente, aceptado universalmente, y en el que se basa la tesis defendida, apela a los valores compartidos, o a la tradición, o a la autoridad, o a la compasión y a las emociones del auditorio.
- Exposición de los hechos (*narratio*). En estos se basa el autor para que el destinatario conozca la tesis defendida y se sitúe en favor de él. Para ello, se emplea relatar historias, aportar datos (estadísticas, imágenes, etc.) y utilizar comparaciones que favorezcan la argumentación.
- Exposición de los argumentos (*argumentatio*). El emisor expone los argumentos oportunos en favor de la tesis defendida y aquellos que refutan razones de la parte contraria.
- Conclusión (*peroratio*). Es la recapitulación de lo más importante que se ha expuesto. Supone un refuerzo de los argumentos utilizados.
- Tipos de argumentos
 - Argumentos basados en la causa. Plantea en qué medida el hecho justifica la conclusión. Aporta una respuesta a una pregunta, explica un determinado fenómeno relacionándolo con la causa (El evento A es causa de B o B se produce a causa de A).
 - Argumentos basados en la definición. Elimina ambigüedades y establece veracidad.
 - Argumentos basados en la analogía. Consiste en relacionar el caso concreto de estudio con un modelo o parangón. Es un sistema de argumentación por inducción. (X tiene el mismo aspecto que Y).
 - Argumentos basados en la autoridad. Radica en apoyar la verdad de la tesis sobre una persona competente en el tema.

Por otro lado, hay que tener cuidado en el momento de argumentar porque existe la posibilidad de caer en una falacia, las cuales son inferencias no válidas, pero que pueden confundirse con argumentos reales. Las siguientes son los tipos de falacias:

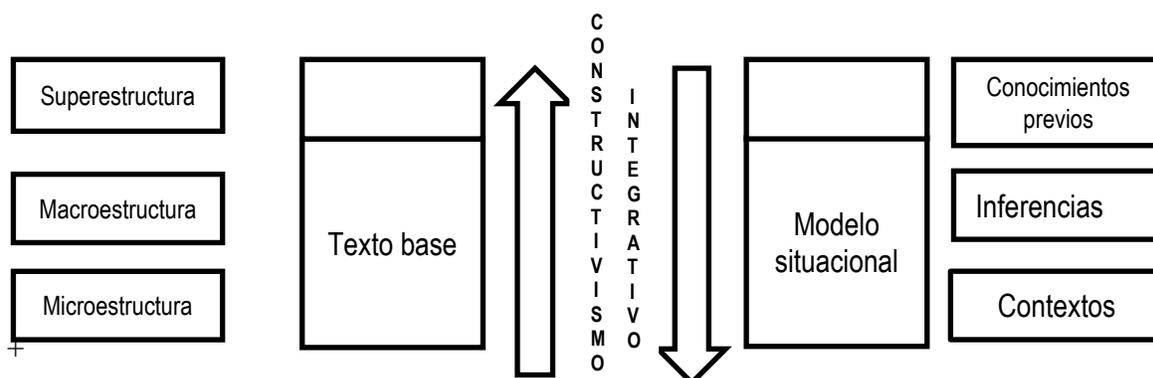
- Falacia *ad hominem*. Refuta una opinión censurando a la persona que la defiende en lugar de mencionar razones contra tal opinión.
 - Falacia *ad baculum*. Se basa en la fuerza o el poder que tiene un objeto, una institución, una persona, una firma comercial que viene a defender las razones.
 - Falacia *ad misericordiam*. Apela a los sentimientos y emociones, van dirigidos a conmovir al auditorio más que dar razones adecuadas.
 - Falacia *ad verecundiam*. Consiste en recurrir al criterio de autoridad para obtener la adhesión a una determinada conclusión, cuando la autoridad a quien apela no tiene relación con el asunto o problema discutido.
 - Falacia *ad ignorantiam*. Defiende que una cosa no es verdadera porque se ignora o porque no se ha probado su veracidad.
 - Falacia *to quoque*. Consiste en devolver la ofensa del acusador sin formular argumentos para refutar la acusación
-
- Aspectos gramaticales y pragmáticos
 - Uso de deícticos.
 - Utilización de modalizadores.
 - Inclusión de conectores lógico-pragmáticos y los organizadores.
 - Cuidado en el léxico cuyo indicio presenta el uso contextual, ya que la elección de los términos es indispensable para apoyar la argumentación.
 - Uso de verbos en presente y, por lo general, en primera persona para identificar al lector con el autor del texto.
 - Utilización de implícitos, los cuales son presuposiciones y sobreentendidos, de naturaleza pragmática y se obtienen mediante la construcción de inferencias.

2.5 Comprensión textual: Modelo constructivo-integrativo de lectura (Kintsch y van Dijk)

Este modelo plantea un proceso secuenciado que permite identificar los objetivos de lectura y las tareas que va llevando el lector en los diferentes niveles de pensamiento. Hace énfasis en el análisis de la estructura del texto: superestructura, macroestructura y microestructura; por lo tanto, para los autores la comprensión lectora requiere de una *representación mental*, a través de un conjunto de proposiciones que están relacionadas entre sí. Para llegar a la construcción de las proposiciones es importante hacer uso de las macrorreglas (supresión, generalización y construcción).

En este modelo, los lectores utilizan un carácter dinámico y estratégico y ponen en juego sus conocimientos previos y sus objetivos de lectura, para continuar con la secuencialidad: primero, identificar la microestructura; es decir, las ideas principales de cada uno de los párrafos, luego la macroestructura la cual se refiere a la idea global de texto y, por último, encontrarla superestructura que se refiere a estructuras esquemáticas u organización total del texto; pero también se puede proceder a la inversa.

Por otro lado, proponen otro nivel de comprensión lectora denominado *representación situacional* que consiste en la construcción de una imagen mental por parte del lector, a partir de lo referido en el texto y que se relaciona con los conocimientos previos y con las inferencias que elabora a partir de este. Por lo tanto, adicionar este nivel al proceso de lectura apunta al nivel máximo del procesamiento mental. Teniendo en cuenta la información anterior, este modelo de lectura propone dos niveles: el *texto base* y el *modelo situacional*.



Gráfica 9: Modelo constructivo-integrativo de lectura, Kintsch y van Dijk

En el nivel lector del *texto base* son tenidos en cuenta los siguientes aspectos:

- Identificación de la información relevante en función de los objetivos de lectura establecidos y de la elaboración de micro, macro y superestructuras. En esta parte es cuando se da la búsqueda del tema, la idea principal, las ideas secundarias y la jerarquización de ideas.
- Diferenciación entre la relevancia textual y contextual. Para van Dijk la relevancia textual hace referencia a la importancia que asigna el lector a los contenidos del texto, en función de su estructura semántica y la relevancia contextual. Da a conocer el énfasis que el lector brinda a algunos contenidos en un texto en función de sus intereses y conocimientos. De esa forma, la idea principal surge de los objetivos que persigue el lector, sus conocimientos previos y la información que el autor quería transmitir mediante su escrito.

Camargo, Uribe y Caro (2011) proponen que los docentes deben realizar, para desarrollar este nivel, los siguientes ejercicios:

- Elaboración de microproposiciones teniendo en cuenta la relación que existe en cada una de estas
- Construcción de la macroproposición
- Identificación de superestructura
- Aplicación de las macrorreglas
- Relación del texto con los conocimientos previos
- Elaboración de esquemas
- Realización del resumen

Por otro lado, para la construcción del *modelo situacional* o *imagen mental* se pueden realizar los siguientes ejercicios:

- Introducción de preguntas para activar los conocimientos previos referidos a la información del texto.
- Integración de esos conocimientos previos con la información textual.
- Énfasis en los conceptos que contradicen las concepciones espontáneas desde una dimensión contextual.

- Integración de la información textual, a partir de la construcción de un nuevo esquema para usarlas en la resolución de otros problemas.
- Descubrimiento de inferencias.
- Interpretación del texto relacionado con la cultura y las experiencias previas del lector.

2.6 Producción textual escrita: El modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos (GrupoDidactext, 2003):

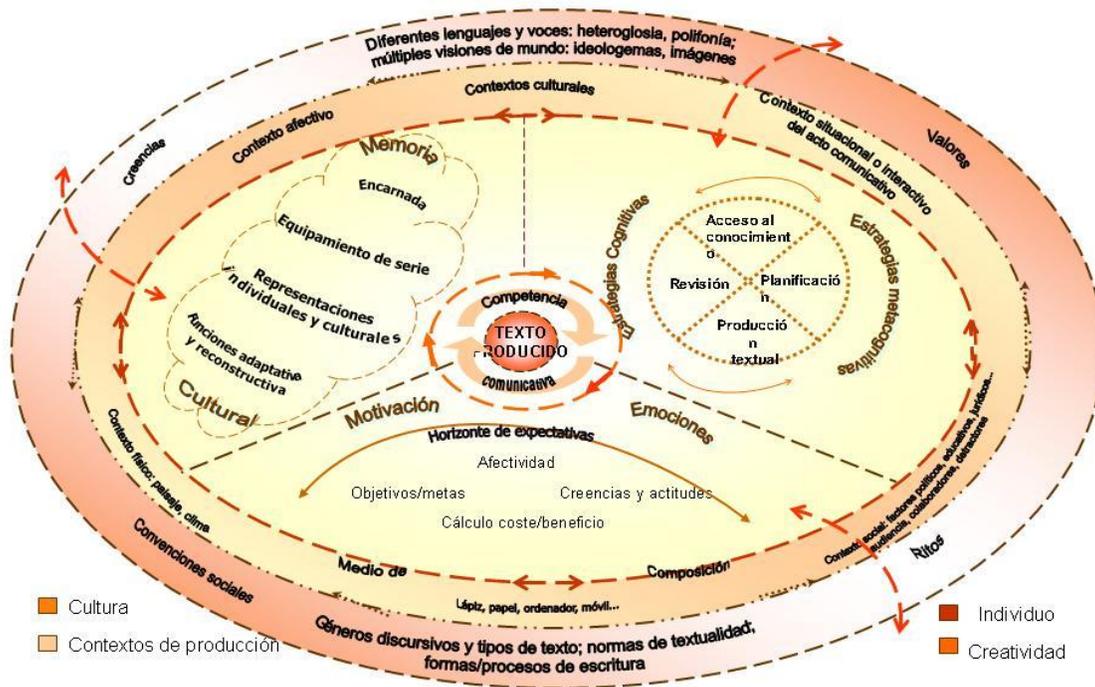
Para el desarrollo de este proyecto de investigación se incluirá un presupuesto teórico de la producción textual escrita, la cual ha ganado importancia como una competencia independiente de la lectura, constituida por “una actividad compleja en la que el escritor debe tomar múltiples decisiones y en la que intervienen una serie de procesos” (Camargo y Uribe, 2007). De los modelos de producción textual, es necesario hacer uso del modelo “Sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico” del Grupo *Didactext*.

Este modelo parte del modelo de Hayes (1996) e intenta llenar los vacíos que este grupo encontró en su propuesta. De esta manera, se resalta la importancia de los procesos cognitivos y su relación con los aspectos culturales y sociales; además del enfoque didáctico para la composición de textos, desde una perspectiva de intervención y no solo de observación. Este modelo tiene como intención incidir en las prácticas de escritura que concibe como procesos en los que se involucran factores culturales, sociales, emotivos, cognitivos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales.

El modelo emplea para su representación tres círculos concéntricos dinámicos en los cuales se ubican los factores influyentes en la producción de textos. El *primer círculo* tiene que ver con la *cultura*. Allí se ubican los sistemas de escritura, los géneros discursivos, las tipologías textuales, las representaciones del tiempo y del espacio, las representaciones semánticas, las creencias, las normas, los paradigmas sociales, los valores, las diversas visiones del mundo; lo que significa, todo lo que está en la mente como los conocimientos previos que se usarán en el momento de producir un texto.

El *segundo círculo* se relaciona con los *contextos de producción*, lo que significa, la circunstancia concreta en la que se compone un texto relacionada con la situación retórica (temática, intención comunicativa, receptor, tipo de texto) y con el contexto físico (lugar y medio o herramientas para la elaboración del texto). En los contextos de producción también se incluyen factores políticos, educativos, laborales, económico-comerciales, familiares y el contexto geográfico. En relación con la audiencia se asocia edad, género, profesión, distancia social, motivaciones, capacidades cognitivas, intereses y actitud de los colaboradores y detractores del texto.

El *tercer círculo* compromete al *individuo*. Allí se menciona, en primer lugar, *la memoria* y el papel que juega en la producción de un texto escrito. En segundo lugar, *la motivación* y las *emociones* que están relacionadas con el autoconcepto, las metas de aprendizaje, las actitudes, los beneficios y costos, el horizonte de expectativas, las creencias. Para que el estudiante le dé importancia a lo que va a escribir debe ser significativo para él y estar en una situación atractiva para sentirse realmente motivado. En tercero, se involucran las estrategias cognitivas y metacognitivas. En estas estrategias deben ser procesuales, orientadas hacia una meta –controlable, educable, flexible– para hacer más eficaz el aprendizaje. Para el uso de estas estrategias, el modelo desarrolla cuatro fases recursivas: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión, que generan el texto producido. Por otro lado, este modelo introduce el concepto de *competencia comunicativa* (capacidad de comunicarse eficazmente en contextos diversos) con sus *subcompetencias* (discursiva o textual, gramatical, sociolingüística, referencial o enciclopédica, literaria, sociocultural, de aprendizaje) y el concepto de *creatividad* (proceso que parte del entorno cultural y atraviesa todas las dimensiones, hasta llegar al texto producido). A continuación se presenta el esquema del modelo del grupo *Didactext*:



Gráfica 10 Esquema representativo del grupo Didactext (2002). Tomado de Camargo, Z. y Uribe, G. (2007: 63). “Modelos de comprensión y producción textual y sus posibilidades de proyección didáctica”. En *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, 8. Armenia: Universidad del Quindío

2.7 Didáctica de la competencia oral: Actividad oral e intervención didáctica en las aulas (Montserrat Vilá i Santasusana, 2004)

Durante muchos años la oralidad fue concebida por la escuela como una habilidad innata y espontánea que se desarrolla socialmente; por lo tanto, no existía una sistematización, un espacio en el currículo o unos objetivos claros acerca de esta subcompetencia comunicativa. En la actualidad, los docentes demuestran preocupación por el manejo de la oralidad con diversas propuestas, ya que esta actividad se concibe desde diferentes enfoques. A partir de esta situación, Montserrat Vilá presenta una propuesta que busca que los espacios orales en el aula impliquen reflexión y aprendizaje para mejorar en los estudiantes su forma de hablar, de escuchar y para diversificar sus usos lingüísticos.

En primer lugar, presenta las actividades que actualmente realizan los docentes para luego, describir aspectos de la secuencia didáctica que ella plantea para desarrollar la oralidad en los diferentes niveles educativos. A continuación se hace mención de tres aspectos relacionados con las prácticas de esta habilidad comunicativa.

- Actividades orales en el aula
 - Gestionar la interacción social. La vida social en la escuela da lugar a múltiples situaciones orales, tanto espontáneas como académicas. Por ello, el docente propone la retroalimentación de aspectos pragmáticos y lingüísticos (turnos de habla, capacidad de escucha, cortesía, dicción, corrección de muletillas, errores comunes en el uso de la lengua, etc.).
 - Dialogar para construir conocimientos académicos. La interacción oral tiene dos intenciones: el aprendizaje de conocimientos y la construcción de textos escritos, para lo cual, los estudiantes planean el texto a través de discusiones por grupos de trabajo; es decir, verbalizan el conocimiento en las diversas asignaturas desde la identificación de saberes previos y expectativas, para después construir conjuntamente un nuevo aprendizaje.
 - Exponer y argumentar conocimiento, opiniones de forma monologada. Este punto lleva a la oralidad académica, ya que los estudiantes necesitan planificar, tener un conocimiento amplio del tema y adecuar su discurso dependiendo del contexto y el destinatario. Esta es una tarea compleja y dispendiosa que requiere reflexión y retroalimentación.

Por lo tanto, se considera indispensable planear los discursos orales y realizar intervenciones didácticas para el desarrollo de diversas actividades orales y para que los estudiantes, poco a poco sean reflexivos y autónomos en sus intervenciones orales.

- La secuencia didáctica como eje para la organización de la actividad en el aula

Las secuencias didácticas para la enseñanza de la lengua oral han constituido un paso significativo para la reflexión teórica sobre el tratamiento de la oralidad en las aulas. Una

secuencia didáctica comprende un pequeño ciclo de enseñanza y de aprendizaje articulado en forma de orden temporal y orientado a la producción de un género discursivo. Pretende unos objetivos limitados, concretos y compartidos por los estudiantes; además, en el proceso de planificación del discurso adquiere una especial relevancia la evaluación formativa.

Así, una secuencia didáctica incorpora las cuatro habilidades lingüísticas y se planifica desde un enfoque pragmático, es decir, teniendo en cuenta el contexto comunicativo. De igual manera, incorpora diversos tipos de evaluación diagnóstica, sumativa y formativa, para ello se establecen pautas o criterios tenidos en cuenta tanto en la planeación, como en el análisis del resultado final de la producción, los cuales permiten introducir modificaciones a partir de una constante retroalimentación.

En particular, en cuanto a las secuencias didácticas relacionadas con oralidad, la autora propone tener en cuenta las siguientes características:

- Actividad oral: integración de procedimientos y estrategias discursivas. El discurso oral pone en práctica los elementos lingüísticos de cada una de las tipologías textuales, por ello, si se trabaja en el aula con pautas claras y con retroalimentación puede complementar las habilidades en cada una de las intenciones comunicativas.
- Revisión del discurso oral durante el proceso de planificación. A diferencia de la producción escrita, la oralidad no tiene reversa, ya que una vez dicho no se puede eliminar. No obstante, si se realiza un proceso secuenciado, existe la oportunidad de revisar y corregir el discurso oral, lo cual permite a los estudiantes generar reflexión metacognitiva.
- Intervención didáctica durante el proceso. En el transcurso de la secuencia didáctica, la realización de actividades orales breves durante la planificación ayuda a comprobar al docente el nivel de cada uno de los estudiantes y de esa forma flexibilizar y diversificar las acciones didácticas según las necesidades observadas. Es así como los estudiantes evidencian una evolución en la calidad de sus discursos.

Para terminar, Monserrat Vilá concluye que son variadas las actividades orales que pueden ser efectivas en el aula, pero que para potenciarlas es fundamental involucrarlas en una secuencia didáctica que genere en los estudiantes actitudes reflexivas acerca de su competencia oral.

Para dar por terminado este capítulo, es importante cohesionar las teorías anteriormente expuestas de forma tal que pueda explicarse cómo actuaron estas en el plan de intervención. Iniciemos con aquellas dos que fueron el soporte, la línea conductora de las actividades particulares. Nos referimos a las prácticas educativas por proyectos abordadas desde la visión de Josette Jolibert y Anna Camps, por proponer estructuras y características exclusivamente relacionadas con la escritura y los actos de comunicación. También, se vinculó el elemento interdisciplinar de Torres Santomé porque permitía complementar, dinamizar y fortalecer los procesos comunicativos estudiados en la clase de lenguaje, materializados en los contenidos conceptuales de asignaturas como biología, historia, música, geografía, deportes, entre otras y contenidos procedimentales básicamente desde las clases de computación y arte.

Otra teoría que cobija en general las actividades propuestas es la de Dell Hymes (1972) que habla acerca de la competencia comunicativa con énfasis en tres subcompetencias: la comprensión lectora, la producción de diferentes tipologías textuales según las necesidades e intenciones lingüísticas y la expresión oral. A partir de estas subcompetencias se eligieron presupuestos específicos que permitieran su desarrollo, mediante una visión social, auténtica y contextual del lenguaje; por consiguiente, para los ejercicios de lectura fue elegido el modelo de Kintsch y van Dijk (1983), para los de escritura el modelo del Grupo *Didactext* (2003) integrado, en esta ocasión, con cuatro de las principales tipologías textuales (Teodoro Álvarez Angulo, 2005), porque creemos son las que mejor se adecuan a esta propuesta y, finalmente, para la expresión oral, que se pone a prueba y evoluciona por medio de la socialización de las producciones publicadas, las propuestas de Monserrat Vilá (2004). Estos aspectos pueden verse ampliados en el siguiente capítulo en donde presentamos la metodología de investigación y la propuesta de intervención.

3. METODOLOGÍA Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

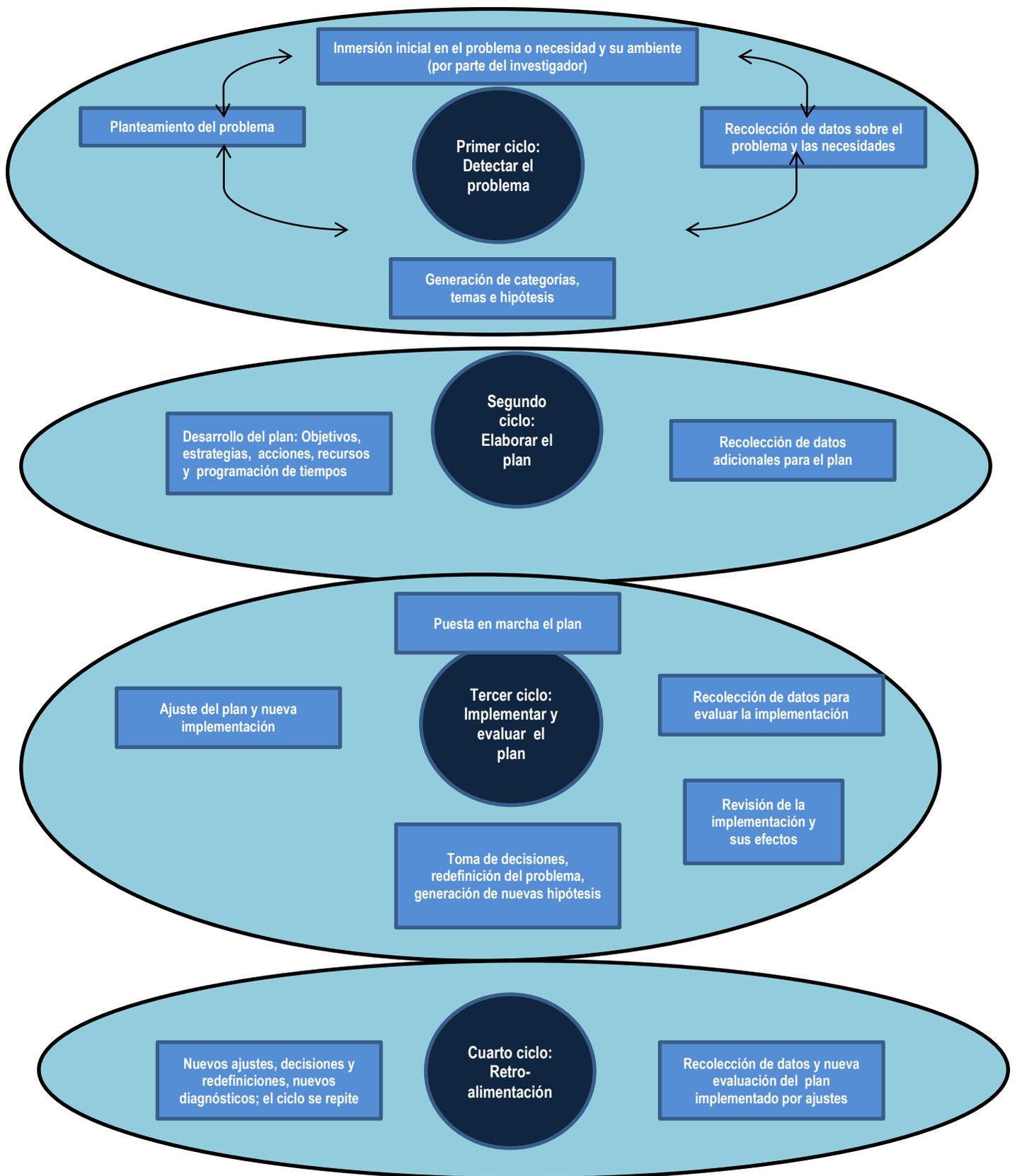
Esta investigación tiene en cuenta para su desarrollo el diseño de *investigación-acción* desde la propuesta de Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2006). Ellos indican que la finalidad de este tipo de investigación cualitativa es resolver problemas cotidianos y mejorar prácticas concretas. Así mismo, explican que esta permite aportar al investigador, información que guía la toma de decisiones.

En el diseño de investigación-acción elegido no existe un proceso lineal que pueda desarrollar una etapa después de la otra, ya que a medida que se recolectan los datos se hace necesario el análisis, la confirmación de la hipótesis y la realización de ajustes para llegar a una conclusión final. Por eso, el investigador y los participantes requieren interactuar constantemente con los datos.

Para estos autores, las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son:

- *Observar*: Construcción del problema y la recolección de datos.
- *Pensar*: Análisis e interpretación de los datos.
- *Actuar*: Resolución de problemas e implementación de mejoras.

Ellos afirman que estas tres fases se dan de manera cíclica, es decir que se deben llevar a cabo una y otra vez hasta que la situación problema sea solucionada o mejorada significativamente. Lo anterior funciona cuando la retroalimentación cumple un papel protagónico, cuando después de *actuar* existe una reflexión de resultados, que implica volver a *observar* y a *pensar*. El siguiente esquema explica el diseño de investigación-acción elegido:



Gráfica n° 11 Principales acciones para llevar a cabo la investigación-acción. Pilar Baptista Lucio, Carlos Fernández Collado y Roberto Hernández Sampieri, 2006: 709. Tomado de *Metodología de la investigación*

Como puede observarse en el esquema anterior, para establecer el problema se requiere una inmersión a fondo en el contexto que permita identificar cómo ocurren las situaciones y cómo se comportan las personas que harán parte de la investigación. Después de esta identificación, se recolectan los datos, que pueden ser cuantitativos (estadísticas, que al ser analizadas generen temas relacionados con el problema). Cuando se tiene el diagnóstico, se da a conocer a los participantes para obtener más datos, validar información y, de esa forma, plantear el problema de investigación.

Lo anterior, da paso al segundo ciclo: elaboración del plan de implementación de soluciones, cambios o innovaciones. Durante este ciclo, pueden seguir recolectándose datos para identificar más causas del problema. El plan tiene en común elementos como: metas y objetivos específicos, prioridades, tareas y acciones por ejecutar, personas responsables, cronograma, recursos y formas de evaluación de la investigación.

Para dar marcha al plan, el papel de investigador es proactivo: informar a los participantes acerca de las actividades, motivar para que el plan sea llevado a cabo como se espera y estimular el apoyo mutuo. Durante este tercer ciclo es importante recolectar datos para evaluar cada tarea realizada y los avances; identificar fortalezas, debilidades y retroalimentar a los participantes; incluso preguntar por opiniones, impresiones y valoraciones de los involucrados. Con los datos que se obtienen se elaboran reportes parciales para evaluar la aplicación del plan, realizar ajustes pertinentes, redefinir el problema y hasta generar nuevas hipótesis. El proceso de investigación finaliza solo cuando se ha resuelto la situación problemática o se ha generado el cambio deseado.

Después del análisis de este tipo de investigación-acción, se llega a la conclusión de su pertinencia para este trabajo de grado, por ser el más común en educación y porque genera un “actuar flexible” que da la oportunidad de reflexionar, retroalimentar, actuar y corregir en pro de unos resultados. De ese modo, se elige el diseño de investigación-acción inscrita en la investigación cualitativa. Para llevarlo a cabo se seguirán los cuatro ciclos que, cabe recordar, no cumplen un orden lineal. A continuación se explicará la forma como se desarrollaron cada uno de los ciclos para esta investigación.

3.1 Primer ciclo. Detectar el problema

En este ciclo se dan cuatro momentos:

- Inmersión inicial en el problema y su ambiente

Esta investigación se realizó en el *GI School*, una institución educativa bilingüe de carácter privado, ubicada en Salento, Quindío, que tiene tres tipos de certificaciones (líderes siglo XXI, ADVANC-ED, ISO 9001) y que, por lo tanto, busca constantemente cumplir con indicadores de calidad, establecidos en un plan de desarrollo estratégico.

Para dar inicio a la investigación, a partir de octubre de 2011, estudiamos documentos específicos del área de español como guías curriculares, mallas temáticas y planes de área que nos posibilitaron la identificación, incluso antes de conocer a los estudiantes, de las siguientes problemáticas: 1) la poca correspondencia que tienen los documentos institucionales con los Estándares Nacionales de Competencias del Lenguaje y el desarrollo de habilidades conceptuales más que las procedimentales; es decir, un énfasis en el “qué” y no en el “cómo”. 2) la Institución educativa, en busca de un mejoramiento de las competencias lectoras, implementó, desde el año 2009, el modelo de lectura, que propone la Fundación Alberto Merani, denominado “Lectores competentes”; sin embargo, a partir de la extensión de sus libros de texto puede concluirse, inicialmente, que el modelo de lectura ha generado que las clases de lenguaje se enfoquen principalmente en las competencias lectoras funcionales y se dedique poco tiempo del año a las competencias de expresión oral, de producción textual, de análisis crítico y de creación literaria.

- Recolección de datos sobre el problema o necesidades

Los datos pertinentes para identificar el problema de investigación fueron, como ya mencionamos en el apartado anterior, los documentos curriculares de lenguaje producidos en el *GI School* (ver anexo n°1). Así mismo, el récord de la prueba anual de lectores competentes (ver anexo n°2), que es utilizado como indicador de calidad para la Institución

y que, por ende, es importante incluir como dato clave y por último, el empleo, como dato importante, del proyecto diagnóstico, realizado con grado noveno, acerca de la producción de un texto expositivo-explicativo relacionado con *¿Qué es el GI School?*, acompañado además de una exposición oral permitió reconocer debilidades relacionadas con habilidades de escritura y de oralidad en los estudiantes (ver anexo n°3).

- Identificación del problema

A partir de los elementos presentados en el punto anterior salen a luz debilidades y necesidades que tiene el *GI School* en el área del español y literatura, las cuales dan paso a la identificación del problema de investigación:

En primer lugar, no existe la inclusión global de los Estándares Nacionales de Lenguaje, ya que el currículo se orienta, fundamentalmente hacia las competencias lectoras de textos funcionales, y concede menos importancia a las competencias literarias, orales y escritas, en el trabajo de aula, desde el grado kínder-cinco hasta el grado undécimo; por lo tanto, deja de lado aspectos como la ética de la comunicación, los lenguajes simbólicos y los medios de comunicación, que son primordiales para la educación comunicativa integral de los estudiantes.

En segundo lugar, paradójicamente, la prueba anual final de lectores competentes arroja resultados insuficientes, que no alcanzan la meta indicada en el plan de desarrollo estratégico del *GI School*: 67 puntos en el promedio global, debido, quizás, a la baja motivación que demuestran los estudiantes en las clases de lectores competentes, lo que genera, a la vez, la apatía de los estudiantes hacia otro tipo de lecturas que difieren de aquellas que propone el libro de texto. Otro aspecto que convierte en problemática la utilización del modelo “Lectores competentes” no solo es el cambio de términos a conceptos ya existentes que confunden a los estudiantes y vuelve más complejo el aprendizaje, sino también el estudio de solo tres tipologías textuales que el modelo denomina: conceptual, procedimental y argumental. Dado el hecho de invertir gran tiempo del año en enseñar dichas temáticas, y solo desde la comprensión textual, queda débil la

adquisición tanto de la competencia lectora como de la producción en las diversas tipologías textuales.

En tercer lugar, cabe mencionar que la producción textual es un aspecto que, aunque está incluido como uno de los cuatro estándares de la asignatura de español y literatura, no se ha desarrollado de manera eficaz en grados sexto, séptimo, octavo y noveno y la mayoría de estudiantes desconocen la importancia de la escritura.

Para terminar, es necesario mencionar que los estudiantes tienen bajo rendimiento en su expresión oral formal, en especial, en el momento de realizar una exposición ante un auditorio.

- Generación de temas e hipótesis

De lo expuesto, anteriormente, surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo potenciar la comprensión lectora, la producción textual y la expresión oral en estudiantes de básica secundaria para permitirles un aprendizaje significativo? Esta pregunta genera la necesidad de plantear una serie de acciones que, posiblemente, mejorarían la situación problemática; por lo tanto, la siguiente es la hipótesis de partida: *los estudiantes de educación básica secundaria del GI School podrán optimizar las competencias comunicativas de lectura, escritura y oralidad formal, mediante un trabajo por proyectos e interdisciplinar, que culmine con la publicación de textos de diversas tipologías.*

3.2 Segundo ciclo. Elaborar el plan

Esta investigación asume como objetivo general identificar el impacto que tiene la publicación y la socialización de textos en el mejoramiento de la competencia comunicativa: comprensión lectora, producción textual y expresión oral en estudiantes de básica secundaria. Para ello, se proponen los siguientes objetivos específicos: 1) enseñar a indagar, valorar, jerarquizar y esquematizar las fuentes bibliográficas para la construcción de un texto; 2) realizar con los estudiantes un proceso de producción textual, a partir de la información obtenida, el cual tendrá las siguientes etapas: primera versión del texto,

evaluación y edición; 3)brindar espacios de publicación y socialización a destinatarios reales del resultado de los textos producidos y, 4) educar en la idea de la producción textual como un acto comunicativo que involucra un destinatario auténtico y que, por lo tanto, debe realizarse con calidad.

- Desarrollo del plan

La propuesta didáctica que a continuación describimos puede ser la base para el desarrollo de numerosos proyectos de aula, desde diferentes tipologías textuales; es decir, desde diversas intenciones comunicativas dirigidas a cualquier tipo de receptor. Además, vale la pena mencionar que para desarrollar cualquier proyecto en el aula con estas características resulta indispensable relacionarlo con otra asignatura o con un estamento de la comunidad educativa para que el carácter interdisciplinar pueda beneficiar a las partes involucradas. A continuación, se presenta el **primer plan** ideado para conseguir los objetivos expuestos con anterioridad:

Etapa 1: Objetivo de comunicación. Plantear a los estudiantes un objetivo de comunicación para que este sea el elemento alrededor del cual giren los contenidos conceptuales que se van a aprender y los contenidos procedimentales que se van a llevar a cabo, para que exista una motivación y una clara concepción del por qué y para qué se van a estudiar determinadas temáticas en cada una de la asignaturas vinculadas al proyecto.

Etapa 2: Adquisición de conocimiento. Estudiar los conceptos de la tipología textual y los géneros discursivos necesarios para llegar al objetivo de comunicación. Este aspecto se trabaja primero con estrategias de comprensión lectora y luego en su producción textual, teniendo en cuenta sus características particulares: intención, superestructura, mecanismos lingüísticos, aspectos gramaticales y pragmáticos, conectores relacionados.

Etapa 3: Indagación de la información. Mostrar diferentes vías para que los estudiantes busquen la información necesaria para cumplir con el propósito de comunicación; puede realizarse con la visita a la biblioteca de la institución educativa o del municipio, con visitas a museos o a lugares específicos en donde encuentren tanto bibliografía especializada como personas expertas en el tema; también es factible el uso de páginas web o enciclopedias

virtuales. Cuando ya han recolectado diversas fuentes, inician una lectura sistemática en la cual valoran, resaltan, organizan y esquematizan.

Etapa 4: Producción textual. Elaborar en clase la primera versión del texto, con la asesoría de la profesora. Cuando tienen la información pertinente para su propósito de escritura, los estudiantes inician la etapa relacionada con las *habilidades de producción textual*. Posteriormente, se realiza la etapa de revisión, en la cual el texto es sometido a la heteroevaluación, mediante una rúbrica o una lista de cotejo que les brinda recomendaciones en pro del mejoramiento y no de una calificación, para así, editar y construir la segunda versión del texto que será evaluada y publicada.

Etapa 5: Publicación. Editar el texto para su publicación en un libro creado por todos, una página web, un libro artesanal construido por cada uno de los autores y, además, socializarlo con los compañeros. Esta etapa permite poner en práctica las *habilidades de expresión oral* porque va acompañada de una exposición del texto construido.

De igual manera, planteamos la publicación de textos orales, después de las dos primeras etapas ya mencionadas: 1. *Planificación* (escritura para guiar el texto); 2. *Construcción* (preparación del texto oral que puede manifestarse en filmaciones o en grabaciones de voz; este momento se apropia de elementos tecnológicos que les ayudan a recoger la información necesaria, construir y evaluar su texto); 3. *Edición* (revisión con apoyo en la clase de tecnología, ya que el profesor les enseñó a utilizar programas y se involucró con el proyecto brindándoles asesorías para lograr un buen resultado. No obstante, si el texto no requería de herramientas tecnológicas, porque la presentación era en vivo, se omitía la edición y los estudiantes se dedicaban a ensayar y a practicar); 4. *Publicación* (puesta en común ante el público para el cual se creó el texto).

3.3 Tercer ciclo. Implementar y evaluar el plan

A lo largo de casi tres años, entre octubre del año 2011 y mediados del 2014, realizamos los proyectos de aula que a continuación se enumeran. Estos se desarrollaron, en mayor o menor intensidad, con las cinco etapas que se proponen en el plan de acción:

- *Manual de huerta orgánica: de la práctica a la escritura*
- *Los árboles de mi colegio: de la siembra a la escritura*
- *¿Qué es el GI School?: un documental de mi colegio*
- *Escribo un cuento para leer a niños de preescolar*
- *Un reseña literaria para la revista institucional DABAR*
- *Un cuento para el concurso nacional del MEN y RCN*
- *Un libro literario para la feria del libro del GI School*
- *Periodismo escolar: prueba piloto para la emisora del GI School*
- *Recetas navideñas: práctica del texto procedimental*
- *Juegos dramáticos: de la comprensión a la recreación textual*
- *Textos expositivos-explicativos para niños. Escribamos un libro para ayudarles a comprender el mundo*
- *¿Qué profesión elegir?: un documental para orientar a amigos de grado undécimo*

También ejecutamos, algunos de estos proyectos, en dos ocasiones, con la intención de reparar debilidades identificadas en la primera intervención. Por otro lado, otros proyectos los creamos como estrategia para brindar evolución a uno anterior, como es el caso del proceso descrito a continuación.

- Poner en marcha el plan

En octubre del año 2012 iniciamos el proyecto de aula *Los árboles de mi colegio: de la siembra a la escritura* que realizamos siguiendo las etapas del plan para solucionar el problema de investigación.

Etapa 1: Objetivo de comunicación

Para determinar el objetivo de comunicación y, por ende, el nombre del proyecto, fue clave tener en cuenta una realidad que preocupó a muchos de los integrantes del *GI School*: la tala de gran cantidad de árboles grandes y frondosos autorizada por la Corporación

Regional del Quindío (CRQ), después de que tormentas eléctricas tumbaran algunos de estos y dejaran parcialmente destruidos otros.

Esta situación generó una reacción en algunos estudiantes que solicitaron contrarrestar esta pérdida ambiental de alguna u otra forma. De allí, surgió la idea por parte de los profesores de ciencias naturales, de sembrar nuevos árboles y la propuesta, por parte de la docente investigadora, de crear un libro que presentara y explicara a la comunidad las nuevas especies que se sembrarían en el colegio. Después, socializamos el proyecto a los estudiantes, quienes, motivados, aceptaron el reto. Acto seguido, fue indispensable la identificación de temáticas que debían aprenderse para poder llevar a cabo con éxito el proyecto. Los estudiantes propusieron: “Pasos para sembrar un árbol, cuidados para que el árbol crezca, características del tipo de texto para explicar a los demás lo que queremos transmitir, formas para crear un libro y creación de una página web”. Acto seguido, acordamos qué estamentos podían vincularse y beneficiarse con el proyecto: asignatura de español y literatura, proyecto ambiental escolar (PRAE), asignatura de tecnología y, por supuesto, asignatura de biología.

Etapa 2: Adquisición de conocimientos

Después de tener claro el objetivo de comunicación iniciamos el proceso con la adquisición de conocimientos. Para motivar a todos los estudiantes involucrados hicimos un recorrido por el sendero ecológico del colegio y determinamos en dónde podían plantarse los árboles. Posteriormente, en clase de biología estudiaron los pasos para la siembra y los cuidados indispensables para su crecimiento; a continuación, realizaron una jornada de plantación de diversas especies, una para cada dos estudiantes (anexo 5). Tomamos fotos iniciales para tener una idea básica de las características físicas de la especie que iban a trabajar, para luego, poder realizar el texto. En clase de español, estudiamos la tipología textual expositivo-explicativa con base en el apartado “Estructura del texto expositivo-explicativo o secuencia explicativa”, del libro *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*, para lo cual cada estudiante resolvió el siguiente cuestionario conceptual con el propósito de acercarse a la temática:

Taller de comprensión lectora

Lea con atención el texto titulado "Texto expositivo-explicativo" y responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué es importante estudiar el texto expositivo-explicativo?
2. ¿Cuáles son las intenciones de este tipo de texto?
3. ¿Cuál es la superestructura del texto expositivo-explicativo que propone Jean Michel Adam?
4. Explique cada uno de los subtipos del texto expositivo-explicativo y grafique en cada definición el esquema correspondiente.
5. ¿Cuáles géneros discursivos del texto expositivo-explicativo, conoce? Enúncielos.
6. ¿Cuáles son los cuatro (4) mecanismos lingüísticos y textuales del texto expositivo-explicativo? Explique cada uno, así como sus subdivisiones.
7. Busque en su casa cinco textos expositivos-explicativos que correspondan a cada uno de los subtipos.

Acto seguido, los estudiantes realizaron exposiciones por grupos para explicar los subtemas que fueron retroalimentados por la profesora. Esto dio paso a una evaluación escrita para identificar la adquisición de conocimiento y retroalimentar antes de realizar el proceso de escritura como tal. Para terminar esta etapa estudiaron el documento *Proceso de composición de un texto expositivo con la aplicación del modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico del grupo Didactext*.

Etapa 3: Indagación de la información

Esta etapa se inició con la visita a la biblioteca del colegio, en donde los estudiantes revisaron bibliografía tanto virtual como física que les permitiera encontrar información pertinente para el texto que querían producir. También visitaron el Jardín Botánico del Quindío para conocer con mayor profundidad las especies de árboles sembradas, a través de una visita guiada y de la lectura de textos especializados (anexo 6 y 7). Luego, en clase, revisaron las fotocopias y archivos seleccionados para la producción del texto y releeron, resaltaron, jerarquizaron y esquematizaron la información para pasar a la etapa de producción textual.

Etapa 4: Producción textual

En la sala de computadores los estudiantes produjeron un texto expositivo-explicativo, en el cual, naturalmente, debían incluir todas las características de esta tipología textual estudiada en clase, a partir de las indicaciones del proyecto y de la rúbrica de evaluación (anexo 8).

Primera versión: En noviembre de 2012, los estudiantes iniciaron el proceso de producción textual, con una primera versión que correspondió al título de cada una de las especies sembradas en parejas. Durante cinco días, en clase de español, ellos construyeron un borrador del texto, a partir de la información que recopilaban. Más tarde, llevaron el archivo a clase para su evaluación.

Evaluaciones: En clase, los estudiantes autoevaluaron el texto para contrastar su correspondencia con la rúbrica de evaluación y corrigieron lo que ellos creyeron pertinente para imprimir y entregar a la docente, que luego realizó la heteroevaluación. La retroalimentación fue entregada dos meses después con la intención de que los autores pudieran abordar de nuevo el texto con mayor objetividad (ver anexo 9).

Versión definitiva: En enero de 2013, los estudiantes leyeron de nuevo sus textos con las recomendaciones pertinentes acerca de la superestructura, organizadores textuales, intención, aspectos gramaticales, mecanismos lingüísticos, etc. Al pasar aquellos dos meses los estudiantes pudieron reconocer las oportunidades de mejora que tenían los textos, realizar las correcciones y de esta forma, obtener la versión definitiva (ver anexo 10).

Etapa 5: Publicación

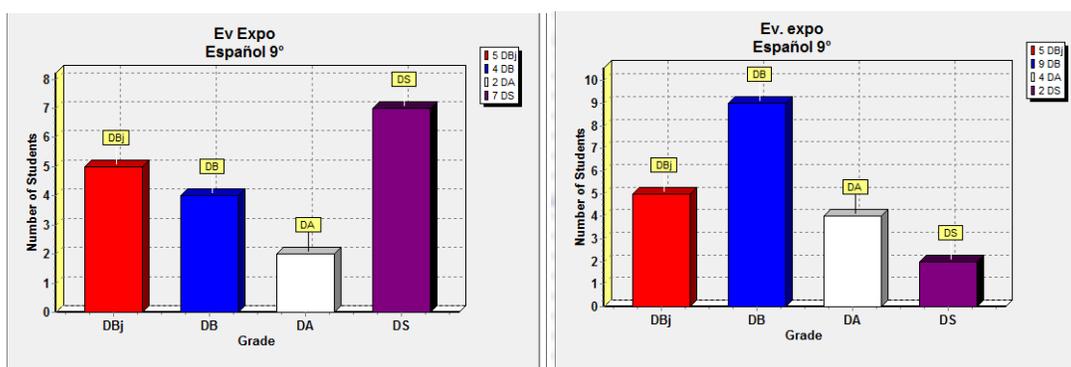
La creación de una página *web*, en clase de tecnología, para dar a conocer los textos construidos por los estudiantes era la oportunidad de que la comunidad educativa del *GI School* pudiera estar al tanto de las nuevas especies de árboles sembradas en el sendero de las instalaciones del colegio, pero no fue culminada porque el año escolar terminó. Por otra parte, vale la pena mencionar que no pudo realizarse la exposición oral de este proyecto y que, por lo tanto, quedó débil el desarrollo de la competencia de expresión oral.

- Recolectar datos para evaluar la implementación

Los datos que se recogieron correspondieron a las evaluaciones escritas acerca del texto expositivo-explicativo y el portafolio de producción textual en el que se encontraban: 1) las fotocopias de textos y páginas *web* consultadas, como evidencia del ejercicio de comprensión lectora (anexo 11), 2) la primera versión del texto con la retroalimentación y 3) los textos definitivos producidos por los estudiantes.

- Revisar la implementación y sus efectos

Después de analizar los datos mencionados en el punto anterior, pudo concluirse, que más de la mitad de los estudiantes no tenían un dominio conceptual acerca del texto expositivo-explicativo en el momento de enfrentarse al proceso de producción textual. Así como lo evidencia la siguiente gráfica: 23 estudiantes de 40 obtuvieron desempeño bajo o básico y solo 9 estudiantes demostraron un resultado superior en la evaluación escrita acerca de elementos conceptuales de la tipología ya mencionada.



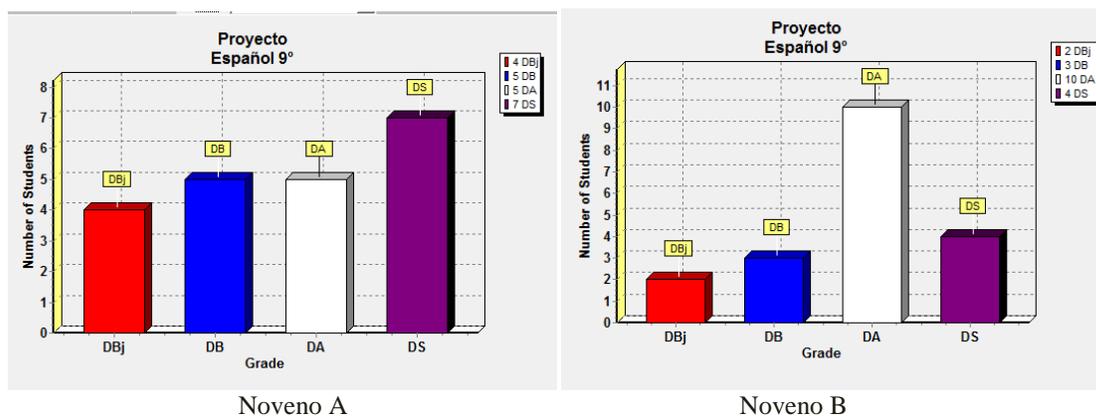
Noveno A

Noveno B

Gráfica 12: Resultados estadísticos de producción de textos expositivos-explicativos definitivos a partir de la rúbrica de evaluación

Por lo tanto, los resultados anteriores repercutieron en la baja calidad del proceso de producción textual. Puede evidenciarse, en las siguientes gráficas, que 14 estudiantes de 40

obtuvieron desempeño bajo o básico, según la rúbrica de evaluación y solo 13 obtuvieron resultados superiores. Además, se encontró en la mayoría de textos definitivos un lenguaje neutro, quizás, por no poseer un destinatario concreto; problemas ortográficos; de plagio y de redacción.



Gráfica 13: Resultados producción de textos expositivos-explicativos definitivos a partir de la rúbrica de evaluación

- Tomar decisiones, redefinir el problema, generar nuevas hipótesis

El problema inicial, sin lugar a dudas, ha sido solucionado parcialmente, ya que, por primera vez, los estudiantes enfrentaron procesos de producción que constituyen el primer paso para desarrollar las competencias comunicativas, objetivo de esta investigación. Sin embargo, se presenta un nuevo problema: los estudiantes asumen los procesos de producción como un trabajo más, como una tarea que es entregada a la docente para ser calificada y luego archivada o botada a la basura. Por lo tanto, no hay un esfuerzo por producir textos de calidad, los cuales cumplan con las características de la tipología, que tengan ortografía, un lenguaje adecuado para el destinatario del texto y que puedan ser finalmente publicados. Así mismo, el plan de acción propuesto inicialmente tiene una gran debilidad en la etapa de adquisición de conocimientos, que es la base para realizar un buen proceso de escritura, y además omite estrategias para fortalecer habilidades ortográficas, de expresión oral, que naturalmente deben ser incluidas.

Según lo anterior, es necesario cambiar la hipótesis para mejorar el plan de intervención, la cual se propone de la siguiente manera: *Los estudiantes de educación secundaria podrán optimizar las competencias comunicativas de lectura, escritura y oralidad formal, mediante un trabajo por proyectos intertemático e interdisciplinar, que se encamine hacia un acto comunicativo con un interlocutor concreto y que culmine con la publicación y socialización de textos a destinatarios reales.*

- Ajustar el plan

A continuación se presentan los ajustes realizados al plan y se enumeran las etapas:

Etapa 1: Objetivo de comunicación

Plantear a los estudiantes un objetivo auténtico de comunicación para que este sea el elemento alrededor del cual giren los contenidos conceptuales que se van a aprender y los contenidos procedimentales que se van a llevar a cabo, para que exista una motivación y una clara concepción del por qué y para qué se van a estudiar determinadas temáticas.

Etapa 2: Adquisición de conocimientos

Estudiar conceptos generales como técnicas de expresión oral, aspectos formales del idioma tales como normas ortográficas, tipología textual y géneros discursivos, necesarios para llegar al objetivo de comunicación. Este último aspecto se trabaja primero en estrategias de comprensión lectora y luego en su producción textual, teniendo en cuenta sus características particulares: intención, superestructura, mecanismos lingüísticos, aspectos gramaticales y pragmáticos, conectores relacionados. Solo cuando se evidencie un dominio conceptual de las temáticas podrá llevarse a cabo la etapa número tres.

Etapa 3: Indagación de la información

Mostrar diferentes vías para que los estudiantes busquen la información necesaria para cumplir con el propósito de comunicación. Esto puede conseguirse con la visita a la

biblioteca de la institución educativa o del municipio, con visitas a museos o a lugares específicos en donde encuentren tanto bibliografía específica como personas expertas en el tema; también es factible el uso de páginas web especializadas o enciclopedias virtuales. Cuando ya han recolectado diversas fuentes, inician una lectura sistemática en la cual valoran, resaltan, organizan y esquematizan, en algunas ocasiones.

Etapa 4: Producción textual

Cuando tienen la información pertinente para su propósito de escritura, los estudiantes inician la etapa relacionada con las *habilidades de producción textual*, que consiste en la elaboración en clase de la primera versión del texto, con la asesoría de la profesora, en la cual deben modificar el lenguaje, según el destinatario a quien va dirigido. Posteriormente, se realiza la etapa de revisión en la cual el texto será sometido a *tres tipos de evaluación*: autoevaluación y coevaluación, mediante una rúbrica o una lista de cotejo que les brinda pautas para, posteriormente, editar y construir la segunda versión que será evaluada por la profesora (heteroevaluación), para brindar recomendaciones en pro del mejoramiento y no de una calificación. A partir de lo anterior, se construye una tercera versión que será la que llegará al destinatario.

Etapa 5: Publicación

Consiste en la entrega del mensaje al destinatario, la presentación al auditorio y al contexto real para el cual se escribió. Esta etapa permite poner en práctica las *habilidades de expresión oral* porque va acompañada de una presentación ante aquel destinatario para quien se pensó el texto. En este momento, los autores verifican que el texto cumpla con la intencionalidad.

- Volver a implementar el plan

A continuación se presenta la propuesta de intervención *Textos expositivo-explicativos para niños. Escribamos un libro para enseñarles a comprender el mundo*, que permite conocer

las actividades concretas puestas en práctica desde el 12 de agosto hasta el 22 de octubre de 2013, en el *GI School* de Salento, Quindío, con el grado noveno, conformado por tres grupos de 20 estudiantes cada uno. El objetivo se centró en desarrollar competencias comunicativas, a partir de la tipología textual expositivo-explicativa, además, de reunir, estudiar y aprender temáticas que dentro del plan curricular institucional se evidenciaban en forma aislada y, por varios años, enseñadas de esa manera. A continuación, se pueden observar los estándares y logros propuestos en el plan de estudios de la asignatura de lenguaje para este nivel:

1. Expresión oral y ética de la comunicación oral	2. Comprensión de lectura y análisis semiótico	3. Expresión y valoración literaria	4. Proceso de composición escrita - aspectos formales de la escritura
<p>1.1. Utiliza estrategias descriptivas y explicativas para comunicar con claridad datos e ideas pertenecientes a diversas disciplinas.</p> <p>1.2. Define una temática y elabora un plan para socializar ideas ante un auditorio, de manera concreta, con claridad y orden, dando jerarquía a la información y a los hallazgos obtenidos desde diversas fuentes.</p> <p>1.3. Lleva a cabo procedimientos de búsqueda, selección y síntesis de información acerca de la temática que va a exponer.</p> <p>1.4. Utiliza guías de trabajo y recursos técnicos y lingüísticos en sus exposiciones orales, teniendo en cuenta las características de su auditorio.</p> <p>1.5. Identifica estrategias de argumentación, análisis y síntesis en la comunicación.</p> <p>1.6. Escucha las intervenciones de otros con respeto y sentido</p>	<p>2.1 Reconoce tipos de párrafos según su función en el texto (de introducción, desarrollo, transición, conclusión o cierre) en textos referenciales o de tipo conceptual.</p> <p>2.2. Identifica el sentido global de un texto señalando, la intención del autor, el contexto en el cual este se produce, los temas que desarrolla y si su propósito se cumple.</p> <p>2.3. Utiliza oraciones o párrafos de un texto para apoyar o contradecir tesis o afirmaciones propias y ajenas.</p> <p>2.4. Indaga y relaciona los significados implícitos y explícitos de oraciones y párrafos relevantes en un texto.</p> <p>2.5. Identifica, relaciona y utiliza raíces, prefijos y sufijos griegos y latinos en diversas palabras para deducir su significado como estrategia de lectura e interpretación.</p> <p>2.6 Clasifica y reconoce características relevantes de los textos según su estructura: argumentativos (página editorial, debate y ensayo) informativos y periodísticos (artículo simple, de opinión, crónica y reportaje).</p> <p>2.7 Sabe reconocer la sección específica que debe leer en el texto, de acuerdo con la relevancia de las ideas.</p> <p>-Sabe organizar las ideas de un texto según su pertinencia con el propósito del lector.</p> <p>-Sabe formular preguntas (conceptuales, argumentales, procedimentales) que lo conduzcan a la consecución de un propósito.</p> <p>-Sabe evaluar qué textos deben leerse para alcanzar un propósito de lectura de acuerdo con el tipo de idea que contienen.</p> <p>-Sabe reconocer las características</p>	<p>3.1. Identifica las características de las principales tendencias en la literatura colombiana, relacionando autores y obras más relevantes.</p> <p>3.2. Realiza con propiedad el análisis literario de las obras leídas, a partir de la teoría de los índices narrativos.</p> <p>3.3. Reconoce la influencia recíproca entre la literatura colombiana y su contexto social, cultural y político.</p> <p>3.4 Identifica e interpreta en sus lecturas el</p>	<p>4.1. Compone textos conceptuales, teniendo en cuenta las características de la tipología y sigue los pasos de composición escrita aprendidos en grados anteriores.</p> <p>4.2. Compone relatorías a partir del uso de mentefactos conceptuales y el parafraseo.</p> <p>4.3. Revisa y edita sus composiciones escritas con alto sentido crítico y estético aplicando los criterios de calidad de los seis rasgos de la escritura eficaz (ideas, organización, voz y tono del autor, vocabulario, fluidez, convenciones).</p> <p>4.4. Compone algunos tipos de textos literarios (informes de lectura y reseñas) relacionados con las lecturas compartidas en el salón de clase.</p>

crítico y realiza correcciones a partir de las mismas. 1.7. Inicia un proceso crítico de evaluación de la confiabilidad de las fuentes de información como el cine, la TV, la radio, el internet y la publicidad, entre otros, al reconocer y explicar sus características, influencias y contextos	principales de las diferentes superestructuras. 2.8 Sabe elaborar estructuras conceptuales con base en las macroproposiciones de los textos. -Sabe establecer nexos de inclusión de una clase en otra y de isoordinación. -Sabe armar conceptos bajo la regla de género próximo. -Sabe elaborar estructuras conceptuales a partir de textos académicos conceptuales. -Sabe elaborar estructuras conceptuales implícitas en textos académicos conceptuales	uso y el sentido de figuras literarias, marcas textuales, y géneros en la comprensión parcial y global de un texto.	4.5. Reconoce la encuesta como uno de los mecanismos de sondeo de opinión o preferencia de la realidad (social, económica, política o cultural) y diseña y aplica ejemplares de esta como material de apoyo o análisis para diversas asignaturas.
--	--	---	---

Gráfica 14: Elementos curriculares de español grado noveno Tomado de: *Guías curriculares de la asignatura de español del GI School*

A partir de las conclusiones expuestas en la tabla anterior, reflexionamos sobre aquellos aspectos que podían relacionarse y enseñarse-aprenderse a través de un mismo proyecto. Para el trabajo que describiremos más adelante tuvimos en cuenta los siguientes estándares y logros:

1. Expresión oral y ética de la comunicación oral	2. Comprensión de lectura y análisis semiótico	4. Proceso de composición escrita. Aspectos formales de la escritura
1.1. Utiliza estrategias descriptivas y explicativas para comunicar con claridad datos e ideas pertenecientes a diversas disciplinas. 1.2. Define una temática y elabora un plan para socializar ideas ante un auditorio, de manera concreta, con claridad y orden, dando jerarquía a la información y a los hallazgos obtenidos desde diversas fuentes. 1.3. Lleva a cabo procedimientos de búsqueda, selección y síntesis de información acerca de la temática que va a exponer. 1.4 Utiliza guías de trabajo y recursos técnicos y lingüísticos en sus exposiciones orales teniendo en cuenta las características de su auditorio. 1.6. Escucha las intervenciones de otros con respeto y sentido crítico y realiza correcciones a partir de las mismas.	2.1 Reconoce tipos de párrafos según su función en el texto (de introducción, desarrollo, transición, conclusión o cierre) en <i>textos referenciales o de tipo conceptual</i> . 2.6 Clasifica y reconoce características relevantes de los textos según su estructura: argumentativos (página editorial, debate y ensayo) informativos y periodísticos (artículo simple, de opinión, crónica y reportaje) 2.7 Sabe reconocer la sección específica que debe leer en el texto de acuerdo con relevancia de las ideas -Sabe evaluar qué textos deben leerse para alcanzar un propósito de lectura de acuerdo con el tipo de idea que contienen. -Sabe reconocer las características principales de las diferentes superestructuras.	4.1. Compone textos conceptuales, teniendo en cuenta las características de la tipología y sigue los pasos de composición escrita aprendidos en grados anteriores. 4.3. Revisa y edita sus composiciones escritas con alto sentido crítico y estético aplicando los criterios de calidad de los seis rasgos de la escritura eficaz (ideas, organización, voz y tono del autor, vocabulario, fluidez, convenciones).

Gráfica 15: Elementos curriculares elegidos para la segunda intervención

Etapa 1: Objetivo de comunicación

El 12 de agosto de 2013 tuvo lugar el primer encuentro con los estudiantes de grado noveno después de las vacaciones del fin de año escolar. Ese día se les presentó el plan de estudios del primer periodo para la asignatura de español y se les preguntó acerca de qué ideas podían tener este nuevo año para desarrollar como proyecto. En este punto es importante aclarar que con este grupo de estudiantes ya se habían llevado a cabo en el periodo 2012-2013, mientras cursaban el grado octavo, cuatro proyectos titulados: *Libros procedimentales para niños en la feria del libro del GI School*, *Folleto y videos de recetas navideñas para la familia*, *Una reseña literaria para la revista institucional DABAR* y *Manual de huerta orgánica: de la práctica a la escritura*.

Por lo tanto, ellos estaban ya familiarizados con la propuesta didáctica, lo cual permitió establecer rápidamente un objetivo que fuera coherente con la información que se les estaba socializando y relacionarlo con la oportunidad de pensar en la feria del libro, que se realiza en la institución, anualmente, en el mes de noviembre, como evento para hacer público un libro producido por ellos mismos. Se propuso, entonces, escribir y socializar un libro “conceptual”¹ para niños, que les permitiera conocer diversas temáticas, de diferentes campos científicos, artísticos, culturales y deportivos. Ellos propusieron que se escribiera el libro dirigido a niños y que en el marco de la feria del libro, se visitaran grupos de preescolar y primaria y, mejor aún, otros establecimientos educativos cercanos al colegio, para compartir también en otro contexto, el libro que se publicaría y que se dejaría en la biblioteca; luego, se estableció la fecha de publicación: 22 de octubre de 2013.

Etapa 2: Adquisición de conocimientos conceptuales

A partir de ese propósito de comunicación, la docente formuló a los estudiantes diversas preguntas que les permitieran adquirir los conocimientos conceptuales necesarios para

¹ Este es el término que los estudiantes conocen desde grado sexto cuando empiezan a estudiar las tipologías textuales, que en este caso se analizan desde el enfoque del modelo de la fundación Merani: “Lectores competentes”. En este, al texto expositivo-explicativo lo denominan “Texto conceptual” y es la palabra que se utiliza en los documentos curriculares de la Institución.

poder lograr los objetivos del proyecto. A continuación, se escribieron en el tablero las siguientes temáticas:

- Texto conceptual²
- Técnicas de expresión oral
- Normas ortográficas

Por lo tanto, estos conceptos se convirtieron en el eje central del primer periodo escolar. El comienzo fue un repaso de normas ortográficas que la docente consideró pertinentes y teniendo en cuenta que el proyecto se realizaría exclusivamente en aparatos electrónicos, se trabajó el documento elaborado por el profesor Miguel Ángel Caro, titulado *Casos ortográficos para estudiantes informáticos* (anexo12), en el cual se proponen tres aspectos poco utilizados por los estudiantes: Palabras homófonas, tildes diacríticas y pares y trilogías prosódicas (estas últimas hacen necesario el estudio, a la vez, de las normas de acentuación).

Las siguientes actividades permitieron estudiar esta temática: inicialmente, se indagó acerca de los conocimientos previos de los estudiantes y a partir de estos se explicaron las temáticas, se brindaron ejemplos y también se preguntó por otros que ellos pudieran ofrecer y luego se realizaron ejercicios de aplicación de las normas ortográficas en textos cortos reales que ellos propusieron y la corrección de textos erróneos entregados por la profesora. Esta misma secuencia se llevó a cabo con cada uno de los cuatro subtemas y, finalmente, se planteó una evaluación escrita con su posterior retroalimentación (anexo13). Durante el estudio se les recordó, constantemente, el aporte de estas temáticas al proyecto trazado.

En segundo lugar, se inició el estudio de técnicas de expresión oral a partir de un documento adaptado por la docente con estrategias, principalmente, de cómo exponer frente a un público. En este se explican aspectos como la voz, la mirada, el manejo corporal, la precisión de las ideas y hasta el cuidado con palabras comodín.

² En el momento de iniciar el conocimiento de este tipo de texto realizamos la aclaración acerca de los diferentes términos que se usan para denominarlo en las diversas teorías del texto: Texto informativo, texto científico, texto expositivo, texto explicativo y que, por ser términos más universales, los estudiantes deben tenerlos en cuenta a la hora de comprender y producir. Por lo tanto, para esta propuesta de intervención acogimos aquel que propone Teodoro Álvarez: Texto expositivo-explicativo.

Para la apropiación de estas temáticas los estudiantes realizaron las siguientes actividades: juegos de improvisación oral para la ejecución de un diagnóstico acerca de qué tan desarrollada tenían esta competencia y qué conocimientos previos poseían. Más adelante, se estudió el documento anteriormente mencionado que les brindó conocimientos conceptuales para preparar de forma adecuada una exposición. Posteriormente, en parejas, desarrollaron un ejercicio de práctica básico que consistió en trabajar solo uno de los aspectos de la teoría estudiada para socializarla con sus demás compañeros; este tenía la intención de repasar cada una de las pautas y ejecutar un segundo ejercicio de expresión oral que fuera retroalimentado por los demás compañeros y por la docente; esta evaluación preliminar y sin calificación ayudó a cada estudiante a conocer sus fortalezas y debilidades para prepararse individualmente, a la hora de presentarse a un público, tanto para la cercana evaluación de expresión oral, como para la lejana socialización final del proyecto, ante los estudiantes de preescolar y los visitantes de la feria del libro.

Acto seguido, se les propuso como evaluación definitiva de esta temática, la construcción de un noticiero, con presentación en vivo ante sus compañeros, que les permitiera demostrar su aprendizaje y evolución en la competencia comunicativa oral (anexo 14). Para elaborar este noticiero formaron grupos de cuatro personas, que visitaron la biblioteca durante 3 sesiones de clases para consultar noticias actuales y construir el guión. Así, el martes 3 de septiembre, presentaron el resultado de su trabajo y se filmaron para una posterior autoevaluación y heteroevaluación individual, mediante una lista de chequeo (ver anexo n°15). Esta lista de chequeo con sus respectivos comentarios les permitió darse cuenta en qué aspectos debían trabajar en un futuro.

En tercer lugar, se pasó a estudiar el texto expositivo-explicativo en todas sus dimensiones: intención comunicativa, importancia, superestructura y subtipos. Posteriormente, se dedicó largo tiempo al estudio de los mecanismos lingüísticos y textuales y los aspectos gramaticales y pragmáticos, fundamentales para la comprensión lectora y también para la producción textual.

Se comenzó el trabajo de esta temática con la lectura de tres textos titulados “Mito y leyenda”, “El triángulo de las bermudas” y “El rollerderby”. El propósito fue indagar en aquello que los estudiantes encontraban común entre estos. Se organizó un listado en el tablero que incluía todo lo que ellos pudieron identificar:

Semejanzas entre los tres textos leídos	
<ul style="list-style-type: none"> • Tienen título • Informan acerca de un tema • Explican y definen • Poseen imágenes que ayudan a complementar la información escrita • Emplean subtítulos • Utilizan negrilla en aquellas palabras más importantes y claves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usan lenguaje específico • Tienen numeración que ayuda a jerarquizar la información que brinda. • Poseen una introducción, un desarrollo de la información y una conclusión. • Utilizan la tercera persona. • Emplean un lenguaje formal.

Gráfica 16: Respuestas dadas por estudiantes al comparar textos expositivo-explicativos

Lo anterior puso en evidencia aquellos conocimientos previos que tenían los estudiantes acerca de este tipo de texto y dio paso a la conceptualización de la temática, para lo cual se empleó una explicación magistral inicial, a partir de diapositivas (anexo 16), de aspectos como la intención comunicativa, la importancia de estudiarlo, los momentos en los que se podía encontrar este tipos de textos, su superestructura y los subtipos. A partir de estos conceptos, los estudiantes leyeron otros textos de la misma tipología, en los que identificaron diferentes elementos estudiados. Después de aclarar dudas acerca de estos subtemas, se inició el estudio de los mecanismos lingüísticos y textuales, divididos en cuatro subtemas: organizadores meta, intra e intertextuales; elementos supra-lingüísticos o no verbales; elementos lingüísticos y aspectos gramaticales y pragmáticos.

De igual manera, se brindaron ejemplificaciones y explicaciones a partir de cada subtema y, luego, ellos identificaron diversos aspectos del texto expositivo-explicativo en los ejemplos ya trabajados en clase. A partir de estos ejercicios se retroalimentó, se aclararon dudas y,

posteriormente, se evaluó de forma escrita, lo cual pretendía diagnosticar el conocimiento de los estudiantes acerca de todo lo relacionado con el texto expositivo-explicativo (anexo 17). Cuando se retroalimentó dicha evaluación, los estudiantes tuvieron en cuenta aquellos aspectos a los que debían prestar atención en el momento de desarrollar el proyecto.

Para finalizar la descripción de esta segunda etapa, vale la pena mencionar que en razón de la debilidad conceptual que se identificó en la primera implementación del plan, en esta segunda, se hizo necesaria una transposición didáctica para fortalecer este aspecto declarativo.

Etapa 3: Indagación de la información

En esta etapa se tienen en cuenta los aspectos que se han aprendido a lo largo del periodo, para ello, se recuerda el objetivo de comunicación trazado en la primera etapa: “Producir un texto expositivo-explicativo dirigido a niños para que comprendan el mundo que los rodea”. Con este propósito, se les brindó el formato de instrucciones y la rúbrica de evaluación (anexo 18).

Para empezar el proceso de indagación de información, los estudiantes visitaron la biblioteca del colegio con el fin de buscar exclusivamente libros físicos con lenguaje técnico que les ayudaran a construir su texto. Al siguiente día, buscaron profesores especializados de la institución educativa que les asesoraron acerca de temas relacionados con ciencias, deportes, artes, matemáticas y lenguaje. Después, visitaron la biblioteca de la Universidad del Quindío para obtener información mucho más especializada acerca de la temática que eligieron para explicar a los niños.

Finalmente, los estudiantes reunieron las fotocopias e impresiones de las varias fuentes que consideraron pertinentes para su propósito de escritura. A partir de estas, realizaron el proceso de comprensión lectora para lo cual subrayaron ideas, jerarquizaron, resumieron y esquematizaron (anexo 19).

Etapa 4: Producción textual

Para iniciar el proceso de producción escrita, los estudiantes se esforzaron por cambiar el lenguaje técnico de los textos originales en lenguaje adecuado para niños, ya que ellos fueron los destinatarios elegidos y, además, ordenaron la información para jerarquizarla de acuerdo con los subtemas que seleccionaron. Con la inclusión de estos aspectos, se evidenció la evolución de la propuesta desde el primero hasta el segundo plan de intervención. Fue así como durante dos semanas los estudiantes construyeron un nuevo texto que cumpliera con aquellos criterios que se les pedía en la rúbrica y principalmente con las características del texto expositivo- explicativo.

Llevaron a clase de español la primera versión del texto realizado en el programa *Word*, que fue autoevaluado y coevaluado (anexo 20), lo que les ayudó a introducir los ajustes necesarios a la segunda versión que luego entregaron a la docente para que llevara a cabo la heteroevaluación y la retroalimentación (anexo 21), con las cuales los estudiantes obtuvieron una nueva oportunidad para mejorar su texto. Más adelante, cuando estuvieron seguros de haber corregido los aspectos problemáticos señalados, los estudiantes iniciaron el diseño del libro para niños, en el programa *Powerpoint*, en donde pudieron añadir imágenes, colores y formas atractivas que llamaran la atención del destinatario. La nueva presentación del texto también fue retroalimentada por compañeros y profesora para ultimar detalles (anexo 22).

Etapa 5. Publicación del producto final y socialización a destinatarios

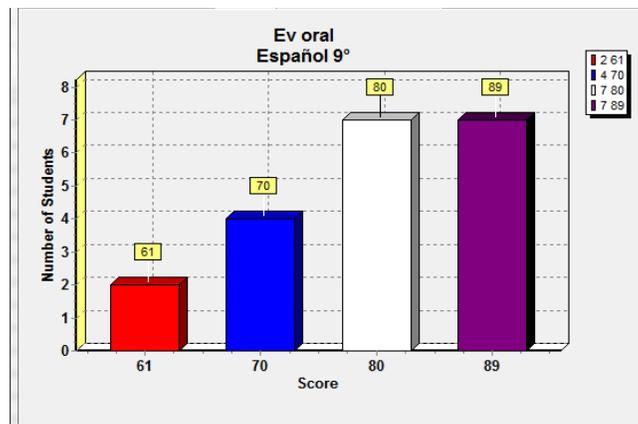
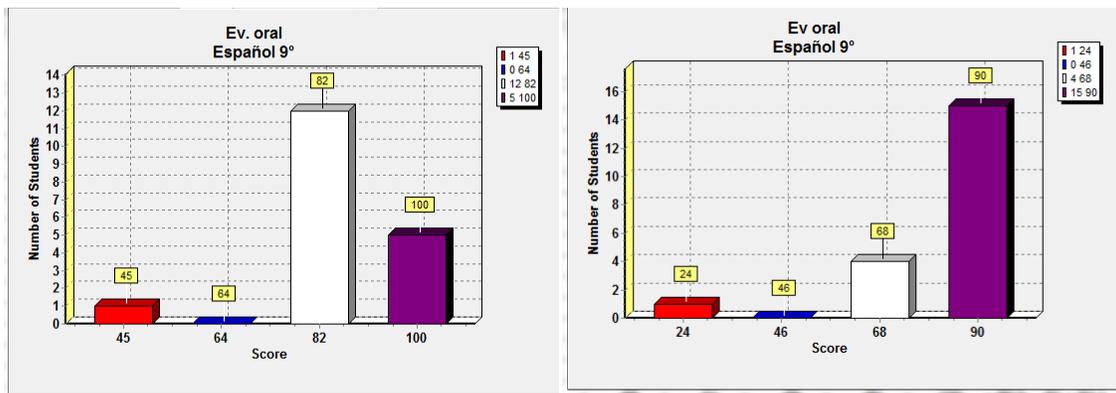
Cuando los estudiantes tuvieron el diseño del libro finalizado, por parejas, lo editaron e imprimieron. A continuación, los socializaron frente a sus compañeros con el propósito de identificar competencias en expresión oral para, finalmente, visitar a los niños de preescolar quienes escucharon y resolvieron dudas acerca de los temas que los compañeros de grado noveno les explicaron (anexo 23).

3.4 Cuarto ciclo. Retroalimentación

- Recolectar datos y volver a evaluar el plan implementado con ajustes

La segunda implementación del plan, sin lugar a dudas, arrojó mejores resultados que la anterior, ya que el hecho de profundizar en aspectos ortográficos, conceptuales y de expresión oral; y de realizar el proceso de escritura con una intención de comunicación auténtica, pensada para su publicación y socialización, facilitó el alcance de los objetivos de esta investigación. En las siguientes gráficas, realizadas a partir de las notas cuantitativas obtenidas de portafolios, evaluaciones escritas, listas de chequeo y rúbrica de evaluación, se evidencian los resultados:

○ Resultados de habilidades de expresión oral

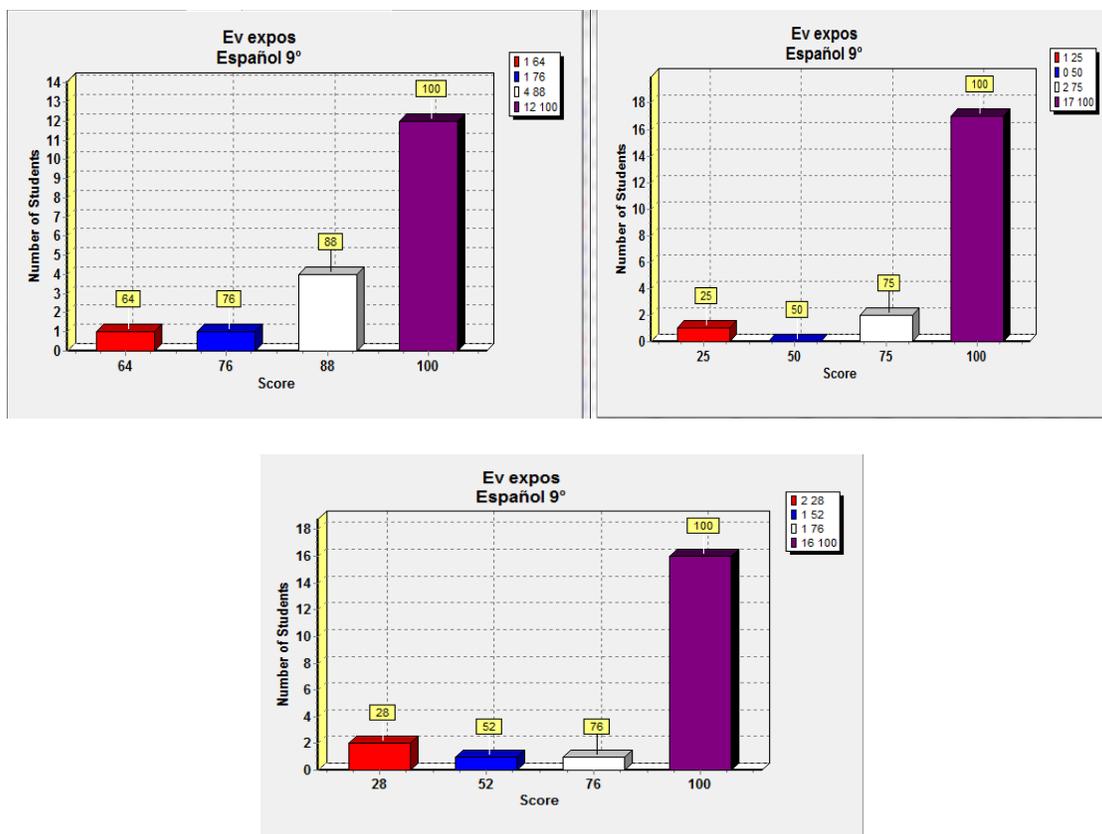


Gráfica 17: Resultados evaluación de expresión oral

En las gráficas anteriores puede observarse que 46 estudiantes de 58 demostraron un desempeño alto y superior, que corresponde a 80 puntos adelante de los 100 estimados. Estos datos, a partir de la lista de chequeo de evaluación, evidencian que el 79% de los

jóvenes demuestra una competencia oral que, sin embargo, vale la pena continuar desarrollando, por medio de esta misma propuesta de intervención, porque solo 5 personas obtuvieron el puntaje máximo y, por otro lado, quedan 12; es decir, el 20% con graves deficiencias en esta competencia.

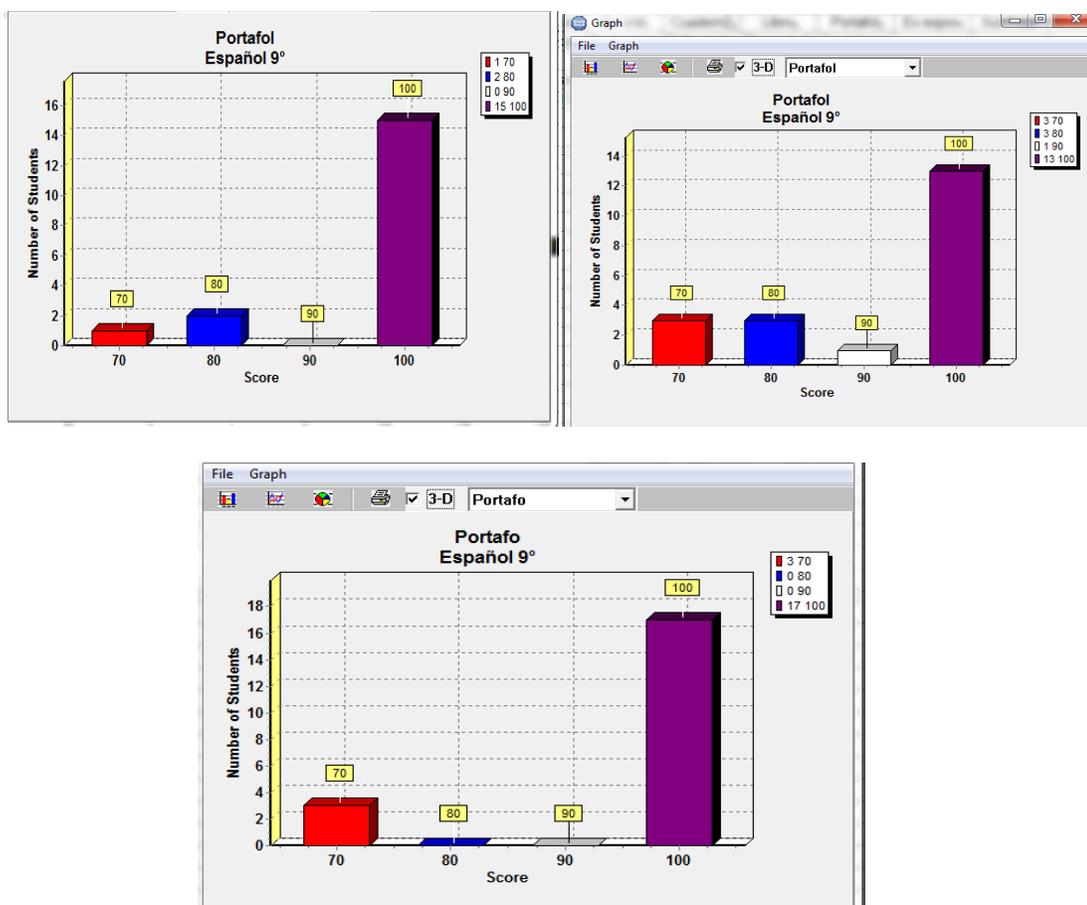
- Resultados de dominio conceptual del texto expositivo-explicativo



Gráfica 18: Resultados evaluación de dominio conceptual del texto expositivo-explicativo

En los datos anteriores se comprueba que 49 estudiantes, es decir, el 84.4% obtuvieron en la evaluación escrita, más de 88 puntos de los 100 esperados. Esta consistió en identificar en un texto expositivo-explicativo todos los aspectos estudiados acerca de esta tipología textual. Sirvió, como ya se mencionó, para identificar si era pertinente iniciar el proceso de producción textual y para contrastar los resultados con los obtenidos en la primera implementación del plan. Por lo tanto, es importante incluir estos datos dentro del análisis de resultados.

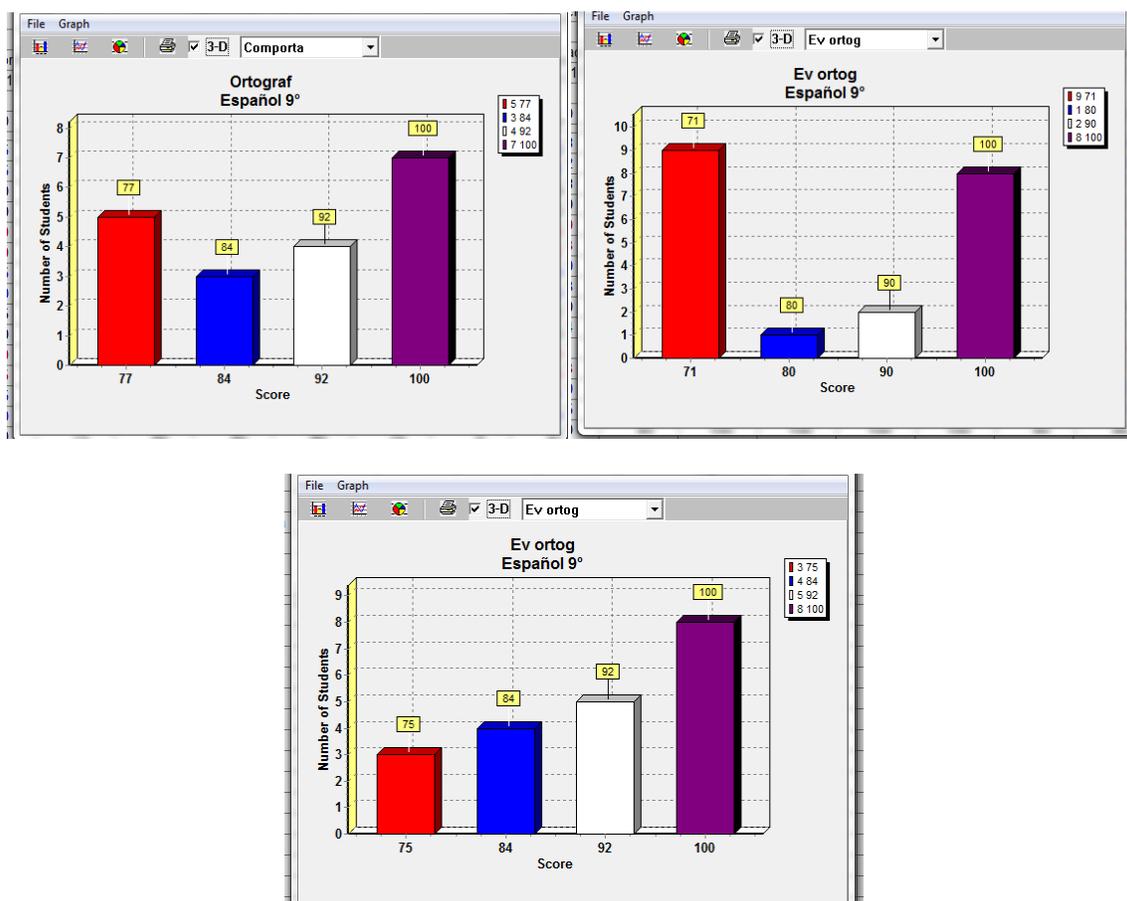
- Resultados de portafolio de lectura:



Gráfica 19: Resultados de evaluación habilidades de lectura

En los datos anteriores se da a conocer que 45 estudiantes, es decir, el 77,7 % obtuvieron en la valoración del portafolio de lectura, los 100 esperados. Así mismo, 13 estudiantes que corresponden al 22,3% exigen fortalecimiento en esta competencia para próximas intervenciones. Este portafolio consistió en identificar en las diversas fuentes consultadas, las ideas pertinentes para el propósito de escritura, por lo tanto, en este se muestran el proceso de comprensión textual, la organización y jerarquización de la información, así como también las ideas originales que fueron adaptadas al lenguaje pertinente para el tipo de destinatario elegido.

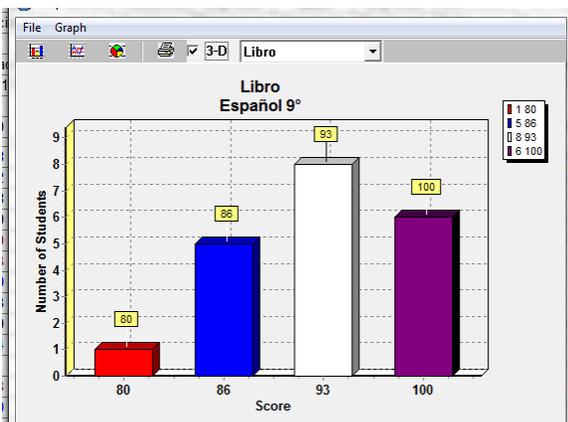
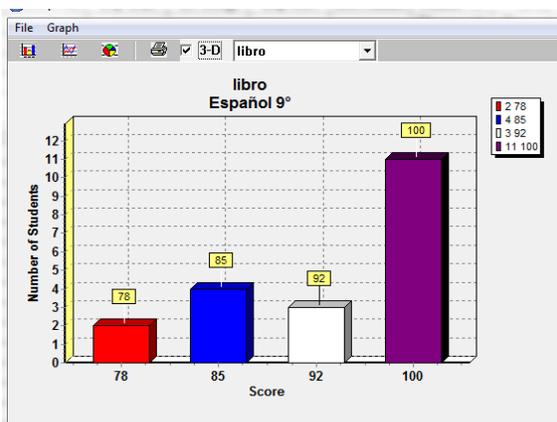
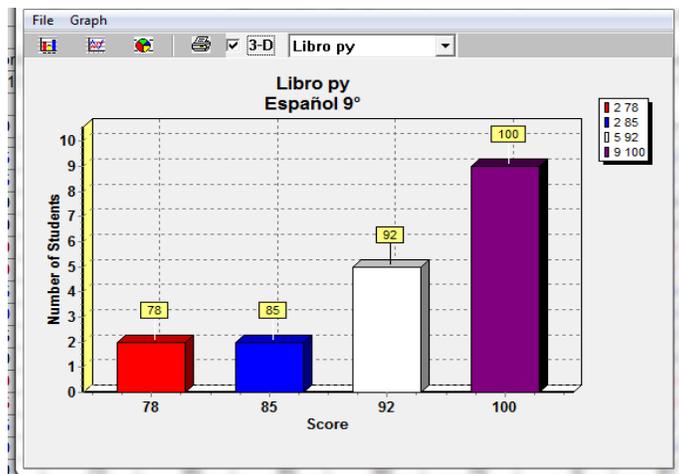
- Resultados de habilidades ortográficas



Gráfica 20: Resultados evaluación habilidades ortográficas

En los datos anteriores verificamos que los resultados son heterogéneos, ya que, solo 23 estudiantes, es decir, el 32,7 % obtuvieron en la evaluación de casos ortográficos necesarios para escribir en medios electrónicos, el puntaje máximo esperado. Por otro lado, 19 alcanzaron un puntaje entre 80 y 90, es decir 22,4% lo cual equivale a un desempeño aceptable pero que necesita mejorar y, por último, 17 alumnos, es decir el 29% restante llegaron a menos de 75 puntos, lo cual indica que es urgente para una próxima intervención fortalecer esta competencia ortográfica de forma tal que no afecte el alcance del objetivo acerca de la producción de textos con calidad.

- Resultados de habilidades de producción textual



Gráficas 21: Resultados de habilidades en producción textual a partir del libro definitivo

Los datos anteriores demuestran que 26 estudiantes, es decir, el 44,8 % obtuvieron en la valoración del libro definitivo, los 100 esperados. Así mismo, 16, que corresponden al 27,6% evidenciaron un desempeño sobresaliente con una nota de 92 puntos, de igual manera 16 alumnos obtuvieron un puntaje entre 78 y 86 el cual corresponde al 27,6%. Estos datos permiten concluir que la publicación arrojó resultados satisfactorios y es un elemento motivador en el momento de producir textos.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Al finalizar el proceso de esta investigación puede concluirse que las estrategias didácticas propuestas para fortalecer la competencia comunicativa (lectura, escritura y oralidad), en general logran cumplir los resultados que se esperaban. Para validar esta afirmación es necesario regresar a la pregunta de investigación para relacionarla con la hipótesis final y con los hallazgos expuestos en el proceso metodológico: ¿Cómo potenciar la comprensión lectora, la producción textual y la expresión oral en estudiantes de básica secundaria para permitirles un aprendizaje significativo? En un principio, la pregunta generó la siguiente hipótesis: los estudiantes de educación básica secundaria del *GI School* podrán optimizar las competencias comunicativas de lectura, escritura y oralidad formal, mediante un trabajo por proyectos e interdisciplinar, que culmine con la publicación de textos de diversas tipologías. Sin embargo, al analizar los datos, surgió la necesidad de complementarla; por lo tanto, se originó otra hipótesis que repercutió en el alcance de los objetivos: Los estudiantes de educación secundaria podrán optimizar las competencias comunicativas de lectura, escritura y oralidad formal, mediante un trabajo por proyectos intertemático e interdisciplinar, que se encamine hacia un acto comunicativo con un interlocutor concreto y que culmine con la publicación y socialización de textos a destinatarios reales.

La hipótesis se corrobora en los datos arrojados como resultados de las estrategias de intervención cuya planeación, ejecución y valoración están articulados con la situación problemática diagnosticada. De esta forma, la ausencia de procesos de producción escrita, el énfasis en comprensión lectora de solo tres tipologías textuales desde un modelo que demuestra falencias, las debilidades en la expresión oral formal, la concepción errada de texto y el enfoque en evaluaciones conceptuales por encima de las procedimentales, parece que encuentran solución en los fundamentos de la hipótesis, materializados en la propuesta de intervención, ya que plantear un objetivo de comunicación que lleve a los estudiantes con motivación a adquirir los conocimientos necesarios, para luego, con rigurosa comprensión lectora, conseguir la información necesaria que les permita, la producción de un texto con calidad que, a su vez, es publicado y socializado con destinatarios concretos,

constituyen impactos generados en el marco de la elaboración, aplicación y evaluación de las estrategias.

Sin embargo, resulta fundamental mencionar que los logros de esta investigación son producto de un procedimiento duradero y con diferentes niveles de evolución. Como se observa en el capítulo anterior, fue necesario incluir nuevos aspectos que fortalecieron las etapas de intervención desde la primera vez que se implementó hasta la segunda, tales como estrategias para superar dificultades ortográficas, actividades de expresión oral y presencia de un destinatario real para asegurar la autenticidad de los textos y darle sentido a los procesos de escritura.

Así mismo, consideramos que la intervención exitosa en su conjunto ha sido posible por los aportes teóricos de Hymes, Camps, Álvarez, Kintschy van Dijk, Grupo Didactext, Jolibert, Vilà, entre otros, y por las reflexiones de los diferentes trabajos de investigación reseñados, que permitieron conocer la pertinencia de este proyecto.

Por otro lado, consideramos indispensable volver a los objetivos específicos para verificar el nivel de alcance en cada uno de ellos:

- *Enseñar a indagar, valorar, jerarquizar y esquematizar las fuentes bibliográficas para la construcción de un texto.* Para alcanzar este objetivo, los estudiantes realizaron, durante los dos planes de intervención, actividades efectivas que, no obstante, exigieron cambios; por ejemplo, en el proyecto de aula titulado *los árboles de mi colegio: de la siembra a la escritura*, los estudiantes buscaron información, pero por no existir en un primer momento una sistematización para los procesos de comprensión lectora, la valoración, la jerarquización y la esquematización mostraron grandes debilidades que repercutieron en la producción escrita.

Por lo tanto, para la segunda vez que se llevó a cabo la propuesta de intervención, en ese momento ya replanteada y materializada mediante el proyecto de aula *Textos expositivos-explicativos para niños. Escribamos un libro que nos ayude a comprender el mundo*, se requirió incluir en el marco teórico el *Modelo constructivo-integrativo de*

lectura de Kintsch y van Dijk (1983) y las propuestas didácticas que plantean Camargo, Uribe y Caro (2011), ya que esta teoría vincula para la interpretación, el propósito de lectura que tiene la persona cuando se acerca al texto. Esta inclusión fortaleció la subcompetencia comunicativa de comprensión lectora y permitió a los estudiantes satisfacer el objetivo de lectura y de escritura, reflejado en sus libros.

- *Realizar con los estudiantes un proceso de producción textual, a partir de la información obtenida, que cumpla con las siguientes etapas: primera versión del texto, evaluación y edición.* Para este objetivo también fue necesario proponer grandes cambios desde la primera intervención hasta la segunda. En el proyecto inicial había un destinatario que resultó muy general, lo cual impidió la consecución de la meta. Aspectos como plagio, despreocupación por errores ortográficos, estética de los textos, falta de jerarquización y vacíos conceptuales en cuanto a la tipología textual, demostraron que era urgente renovar el plan, lo que generó incluso el cambio de hipótesis y de título de la investigación. En el segundo plan fue de gran importancia asumir como receptores a niños de 4 a 8 años, ya que las fuentes que consultaban los estudiantes estaban dirigidas a adultos; por lo tanto, se vieron obligados a escribir en un lenguaje adecuado para los receptores, lo que cerraba la posibilidad del plagio.

En cuanto a las etapas de evaluación, la intervención inicial cumplió con la elaboración de la primera versión, la heteroevaluación a partir de la rúbrica y comentarios alrededor del texto y la edición, que no mostró una evolución significativa. Por lo tanto, se hizo inevitable repensar el método de evaluación para la siguiente propuesta que fue llevada a cabo incluyendo la autoevaluación con una lista de comprobación, al igual que la coevaluación, las cuales se convirtieron en una estrategia para que la docente recibiera producciones más “depuradas”. Esta segunda versión se sometió a un proceso de heteroevaluación a partir del cual los estudiantes reeditaron y construyeron la versión definitiva. El diseño del libro también se sometió a verificación antes de realizar la impresión. Todo este proceso demostró el alcance exitoso de este objetivo de investigación.

- *Brindar espacios de publicación y socialización a destinatarios reales del resultado de los textos producidos.* Como ya se mencionó, este objetivo relacionado especialmente con la competencia de expresión oral, fue replanteado para mejorar el plan de acción, ya que, aunque el primer plan vinculaba el ejercicio de la publicación, a través de la página web, no cerró el acto comunicativo porque, finalmente, los estudiantes no conocieron qué tipo de personas entraron a la internet a leer sus escritos. Fue por ello, que para la segunda intervención se incluyó la publicación y socialización a destinatarios reales, cuyo contacto con los autores de los libros, celebró el acto comunicativo. Esa nueva etapa de la investigación revalidó el impacto que tiene la publicación y socialización en los procesos de comprensión lectora, de producción textual y de expresión oral por la motivación que imprime en los estudiantes y el sentido social que da a este tipo de habilidades.
- *Educar en la idea de la producción textual como un acto comunicativo que involucra a un destinatario auténtico y que, por lo tanto, debe realizarse con calidad.* Este es un objetivo ambicioso que arroja como resultado la necesidad de ser consistente con la propuesta didáctica para poder crear la conciencia en los estudiantes del lenguaje, como práctica social, cultural y académica, ya que si solo revisamos el cambio en las dos intervenciones, los requerimientos de mejora, en cuanto concierne a este propósito, serían bastantes; no obstante podemos inferir que la continuidad de los planteamientos anteriormente descritos, con un carácter investigativo por parte del docente, encaminarán los trabajos de aula hacia prácticas comunicativas, cada vez más complejas y satisfactorias. Por ello, consideramos válido la proyección de esta estrategia didáctica desde niveles preescolares hasta los universitarios.

Por otra parte, el contraste entre las primeras intervenciones (en el proyecto diagnóstico) y las últimas (en el proyecto *Los árboles de mi colegio y textos expositivo-explicativos para niños: Escribamos libros para ayudarles a comprender el mundo*) nos permitió conocer los errores y sus posteriores correcciones, a la luz del impacto de las estrategias que, se hacen identificables. Creemos, sin embargo, que sería posible profundizar en las competencias propuestas y mejorar las estrategias para atacar desde otros frentes los problemas que

hemos denunciado u otras dificultades no señaladas aquí. Por ejemplo, la competencia comunicativa acerca de la capacidad de escuchar, la cual es una situación preocupante en la mayoría de instituciones educativas y en los actos comunicativos auténticos, podría vincularse al proyecto y fortalecerse con una secuencia didáctica exclusiva. Así mismo, vale la pena robustecer las actividades de comprensión lectora, que son válidas desde el modelo de Kintsch y Van Dijk (1983), pero que requieren de más tiempo para mejorar esta competencia y la expresión oral porque exigen un “entrenamiento” continuo.

Concluido el recorrido analítico por cada uno de los objetivos específicos de esta investigación, pensemos acerca del alcance del objetivo general, que se planteó en definitiva de la siguiente manera: *identificar el impacto que tiene la publicación y socialización de textos en el mejoramiento de la competencia comunicativa (comprensión lectora, producción textual y expresión oral) en estudiantes de básica secundaria*. Podemos considerar este objetivo como alcanzado, ya que brindar a los estudiantes oportunidades académicas en las cuales puedan llevar a la práctica aquellos conceptos que han comprendido, es permitirles aprender de manera significativa; es darle sentido a aquello que hacen cada día, es demostrarles para qué deben aprenderlo y por qué es importante en la actualidad y en su futuro. Además, involucrar y conectar las temáticas y las asignaturas se constituyó en elemento clave en la obtención de una visión globalizada del conocimiento, esencial, porque les ayudó a percibir su mundo e intentar darle solución a los problemas de su entorno.

Para finalizar, queremos mencionar que esta propuesta constituye una posibilidad válida en la elaboración de nuevos estudios didácticos. Para nosotros, el resultado ha sido gratificante, pues la educación posee una necesidad constante de realizar prácticas mejoradoras. Con ello, las dificultades que como maestros de lenguaje resistimos, validan este tipo de esfuerzos encaminados a ofrecer algún aporte. También, recordamos que el campo investigativo está a media marcha y que vale la pena continuar brindando contribuciones sobre la didáctica de la competencia comunicativa, aquella que aprendida significativamente aporta al crecimiento dialógico de la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, Yoanna; Bejarano, María Antonia; Benavides, Luz Stella; Castillo, Rosario; Cerón, Ana Celina y Valdivieso, Raquel (2007). “Estrategias metodológicas y didácticas para el fortalecimiento de la producción textual” (113-121). *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Cali.
- Aisenberg, Beatriz y Lerner, Delia. (2008). “Escribir para aprender historia”. *Lectura y vida, Revista latinoamericana de lectura año 29 n° 3*: (24-43) Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Álvarez Carvajal, José NelsonyNiño, Rosa María (2007). “¿Cómo articular una propuesta de educación integral que involucre las TICs el español y la literatura con los problemas de nuestra comunidad?”(356-364).*Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Santiago de Cali.
- Álvarez García, Sonia; Cruz Arias, María del Pilar; Ginnet Herrera, Nubia y Sánchez García, Adriana (2007). “La pregunta del maestro en el proceso de producción textual escrita” (57-64). *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Santiago de Cali.
- Álvarez Angulo, Teodoro (2005). “Principales tipos de texto” (97-166). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Alzate, Luz María; Duarte, Amparo; Escobar, Amparo y Escobar, Luz Helena (2007). “Implementando el trabajo por proyectos” (276-289).*Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*, Cali.
- Ariza, Eva; Bayona, Fabiola; Barrios, Margoth; Carbonó, Vicenta; Martínez, Doris; Muriel, Luis y Quintero, Gladis (2007). “Los medios de comunicación masiva, un recurso que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa y el sentido crítico” (189- 204). *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Santiago de Cali.
- Baptista Lucio, Pilar;Fernández-Collado, Carlos y Hernández Sampieri, Roberto (2006).*Metodología de la investigación*, 4ª. ed. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Blanco Rubio, Petra-Jesús. (2005).*El teatro de aula como estrategia pedagógica*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Camargo, Zahyra y Uribe, Graciela. (2007). “Modelos de comprensión y producción textual y sus posibilidades de proyección didáctica”. *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, 8: 25-67. Armenia: Universidad del Quindío.
- Camargo, Zahyra; Uribe, Graciela y Caro, Miguel Ángel (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. 2ª. ed. Armenia: Universidad del Quindío.
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2001). *Las cosas el decir* (2ª ed.). Barcelona: Ariel. (Original: 1999).
- Camps, Anna. (1995). “Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela”. *Textos*, 5: 21-28. Barcelona: Graó.
- Colomer, Teresa; Ribas, Teresa y Utset, Marta. (1993). “La escritura por proyectos: Tú eres el autor” (61-70). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.

- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA (1994). *Ley General de Educación Ley 115 de 1994*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cuesta, Virginia y Montenegro, Fabiana (2009). Literatura e Historia. Su enseñanza desde un enfoque que resignifica los estudios historiográficos. Una mirada a las representaciones discursivas del *Martín Fierro*. (1-6). *Actas del VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. La Plata.
- Dijk, Teun van y Kintsch, Walter (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Gutiérrez, Yolima (2009) “Leer, escribir y hablar en la formación de estudiantes investigadores”. *Lectura y vida, Revista latinoamericana de lectura*. Año 30 (2): (58- Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Hayes, John. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura (1-27). *La ciencia de la escritura*, Madrid: Santillana.
- Hymes, Dell (1972) *Acerca de la competencia comunicativa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jolibert, Josette y Sraiki, Christine (2009). “Niños en proyectos” (28- 51). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Lamus Canavate, Vivian (2007). “El evento cotidiano como pretexto para desarrollar la competencia textual con estudiantes del Centro Educativo Cuatro Bocas-Tubará, Atlántico” (65-80). *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Santiago de Cali.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2003). *Estándares básicos de Lenguaje para la Educación Básica y Media*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Schuveter, Marcia Aparecida (2007). “Pedagogía de proyectos y autonomía”. (130-138) *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Santiago de Cali.
- Tolchinsky, Liliana y Simó, Rosa (2001). “Escribir y leer a través del currículum” (91-105). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori.
- Torres Bartomé, Jurjo (2006). “Las razones del currículum integrado” (29-96). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Vásquez Rodríguez, Fernando. (2006). *La enseña literaria*. Bogotá: Kimpres.
- Vilá, Moserrat (2004). “Actividad oral e intervención didáctica en las aulas”. *Revista Glosas didácticas N° 12:113-120*. Madrid: Dilenguas.

ANEXOS

ANEXO 1

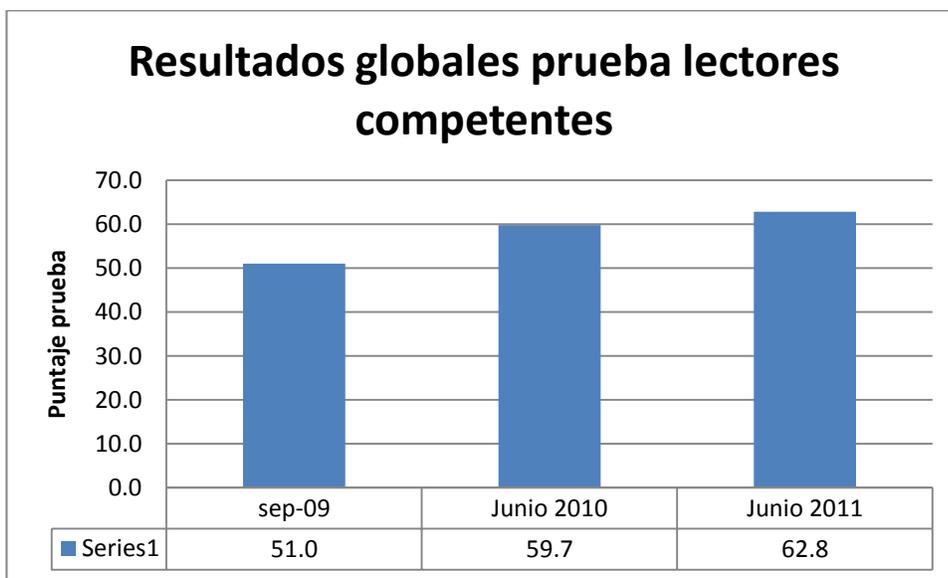
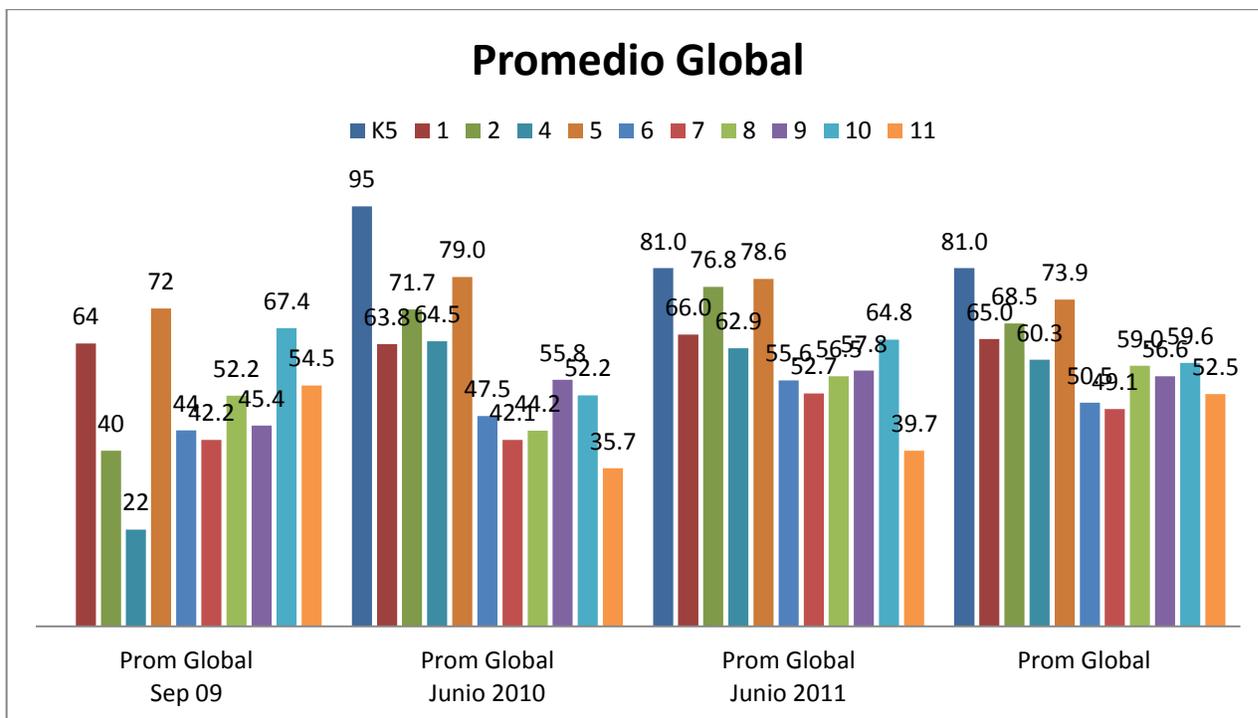
<p>Estándar 1: Expresión oral y ética de la comunicación.</p> <p>8.1.1 Define una temática y elabora un plan para socializar sus ideas ante un auditorio de manera concreta, con claridad y orden, jerarquizando la información y los hallazgos obtenidos desde diversas fuentes.</p> <p>8.1.2. Ajusta el discurso y aplica técnicas para hacer que su exposición llegue asertivamente al público.</p> <p>8.1.3. Lleva a cabo procedimientos de búsqueda, selección, almacenamiento y análisis de información acerca de la temática que va a exponer.</p> <p>8.1.4. Escucha con respeto y sentido crítico las intervenciones de otros y realiza correcciones a su trabajo a partir de procesos de autoevaluación y co-evaluación.</p>	<p>Estándar 2: Comprensión de lectura y análisis semiótico</p> <p>8.2.1. Elabora inferencias que le permiten hacer predicciones en el horizonte de la lectura, a partir del análisis de índices temáticos (palabras clave, análisis de subtítulos, selección de subrayado o resaltado de palabras)</p> <p>8.2.2 Identifica ideas principales y secundarias por párrafo con la ayuda de convenciones y uso de marcadores cromáticos.</p> <p>8.2.3 Reconoce tipos de párrafos según su función en el texto (de introducción, desarrollo, transición, conclusión o cierre) en textos procedimentales.</p> <p>8.2.4. Lee de manera comprensiva y analítica textos procedimentales organizando gráficamente información mediante el uso de flujogramas.</p> <p>8.2.5. Identifica los apartados y aspectos relevantes de la comunicación textual en contraposición con la visual y emplea elementos propios de uno y otra en la realización de afiches, móviles, separador de libros y otras manifestaciones artísticas que transmitan una intención determinada (informar, sugerir, criticar, etc.)</p> <p>8.2.6. Sigue instrucciones de órdenes complejas al priorizarlas según categoría e importancia. Esta competencia abarca:</p> <ul style="list-style-type: none"> -reconocer y ejecutar más de tres instrucciones dadas -confrontarlas constantemente en la práctica. -revisarlas al finalizar la lectura o trabajo propuesto y corregirla, si es el caso. <p>8.2.7 COMPETENCIA VALORATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> · Sabe reconocer el tipo de ideas que hay en la introducción · Sabe reconocer el tipo de ideas que hay en el índice · Sabe reconocer el tipo de ideas que hay en secciones específicas de un texto (párrafos temáticos) -Sabe reconocer el tipo de ideas que hay en las conclusiones <p>8.2.8 Competencia textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sabe modelar en un flujograma textos que contienen instrucciones explícitas, en procedimientos lineales. -Sabe modelar en flujogramas textos que contienen procedimientos paralelos y árboles de decisión. -Elabora preguntas pertinentes a partir de la información que brinda un texto procedimental de procesos de producción y de su respectivo flujograma.
<p>Estándar 3 - Expresión y valoración literaria</p> <p>8.3.1. Identifica los recursos del lenguaje empleados por autores del boom latinoamericano y analiza sus funciones en el texto.</p> <p>8.3.2. Identifica rasgos psicológicos presentes en las obras y establece conexiones con su propia vivencia y forma de pensar</p> <p>8.3.3. Identifica las figuras literarias, el tipo de lenguaje empleado por el autor como rasgos específicos de su estilo de escritura</p> <p>8.3.4. Identifica el significado y uso de los diálogos, la descripción de personajes y los puntos de vista de la narración (focalización), mediante el uso de inferencias en una obra.</p> <p>8.3.5. Comprende el argumento básico de la obra leída, su estructura espacio-temporal y los arquetipos de los personajes</p>	<p>Estándar 4 - Proceso de composición escrita - aspectos formales de la escritura</p> <p>8.4.1. Elabora escritos que corresponden a la estructura semántica procedimental.</p> <p>8.4.2 Compone reseñas literarias basadas en los textos leídos.</p> <p>8.4.4 Revisa y edita sus composiciones escritas con alto sentido crítico y estético aplicando los criterios de calidad de los seis rasgos de la escritura eficaz (ideas, organización, voz y tono del autor, vocabulario, fluidez, convenciones).</p> <p>8.4.5. Aplica el vocabulario adecuado en cuanto a significado y correcta ortografía de palabras vistas en este grado.</p> <p>8.4.6 Implementa los conectores pertinentes en la redacción de diversos textos expositivos y procedimentales.</p>

1. Expresión oral y ética de la comunicación oral	2. Comprensión de lectura y análisis semiótico	3. Expresión y valoración literaria	4. Proceso de composición escrita - aspectos formales de la escritura
<p>1.1. Utiliza estrategias descriptivas y explicativas para comunicar con claridad datos e ideas pertenecientes a diversas disciplinas.</p> <p>1.2. Define una temática y elabora un plan para socializar ideas ante un auditorio, de manera concreta, con claridad y orden, dando jerarquía a la información y a los hallazgos obtenidos desde diversas fuentes.</p> <p>1.3. Lleva a cabo procedimientos de búsqueda, selección y síntesis de información acerca de la temática que va a exponer.</p> <p>1.4 Utiliza guías de trabajo y recursos técnicos y lingüísticos en sus exposiciones orales, teniendo en cuenta las características de su auditorio.</p> <p>1.5. Identifica estrategias de argumentación, análisis y síntesis en la comunicación.</p> <p>1.6. Escucha las intervenciones de otros con respeto y sentido crítico y realiza correcciones a partir de las mismas.</p> <p>1.7. Inicia un proceso crítico de evaluación de la confiabilidad de las fuentes de información como el cine, la TV, la radio, el internet y la publicidad, entre otros, al reconocer y explicar sus características, influencias y contextos</p>	<p>2.1 Reconoce tipos de párrafos según su función en el texto (de introducción, desarrollo, transición, conclusión o cierre) en <i>textos referenciales o de tipo conceptual</i>.</p> <p>2.2. Identifica el sentido global de un texto señalando, la intención del autor, el contexto en el cual este se produce, los temas que desarrolla y si su propósito se cumple.</p> <p>2.3. Utiliza oraciones o párrafos de un texto para apoyar o contradecir tesis o afirmaciones propias y ajenas.</p> <p>2.4. Indaga y relaciona los significados implícitos y explícitos de oraciones y párrafos relevantes en un texto.</p> <p>2.5. Identifica, relaciona y utiliza raíces, prefijos y sufijos griegos y latinos en diversas palabras para deducir su significado como estrategia de lectura e interpretación.</p> <p>2.6 Clasifica y reconoce características relevantes de los textos según su estructura: argumentativos (página editorial, debate y ensayo) informativos y periodísticos (artículo simple, de opinión, crónica y reportaje).</p> <p>2.7 <i>Sabe reconocer la sección específica que debe leer en el texto de acuerdo con la relevancia de las ideas</i> -Sabe organizar las ideas de un texto según su pertinencia con el propósito del lector. -Sabe formular preguntas (conceptuales, argumentales, procedimentales) que lo conduzcan a la consecución de un propósito. -Sabe evaluar qué textos deben leerse para alcanzar un propósito de lectura de acuerdo con el tipo de idea que contienen. -Sabe reconocer las características principales de las diferentes superestructuras.</p> <p>2.8 <i>Sabe elaborar estructuras conceptuales con base en las macroproposiciones de los textos.</i> -Sabe establecer nexos de inclusión de una clase en otra y de isoordinación. -Sabe armar conceptos bajo la regla de género próximo. -Sabe elaborar estructuras conceptuales a partir de textos académicos conceptuales. -Sabe elaborar estructuras conceptuales implícitas en textos académicos conceptuales.</p>	<p>3.1. Identifica las características de las principales tendencias en la literatura colombiana, relacionando autores y obras más relevantes.</p> <p>3.2. Realiza con propiedad el análisis literario de las obras leídas, a partir de la teoría de los índices narrativos.</p> <p>3.3. Reconoce la influencia recíproca entre la literatura colombiana y su contexto social, cultural y político.</p> <p>3.4 Identifica e interpreta en sus lecturas el uso y el sentido de figuras literarias, marcas textuales, y géneros en la comprensión parcial y global de un texto.</p>	<p>4.1. Compone textos conceptuales, teniendo en cuenta las características de la tipología y sigue los pasos de composición escrita aprendidos en grados anteriores.</p> <p>4.2. Compone relatorías a partir del uso de mentefactos conceptuales y el parafraseo.</p> <p>4.3. Revisa y edita sus composiciones escritas con alto sentido crítico y estético aplicando los criterios de calidad de los seis rasgos de la escritura eficaz (ideas, organización, voz y tono del autor, vocabulario, fluidez, convenciones).</p> <p>4.4. Compone algunos tipos de textos literarios (informes de lectura y reseñas) relacionados con las lecturas compartidas en el salón de clase.</p> <p>4.5. Reconoce la encuesta como uno de los mecanismos de sondeo de opinión o preferencia sobre aspectos de la realidad (social, económica, política o cultural) y diseña y aplica ejemplares de esta como material de apoyo o análisis para diversas asignaturas.</p>

ESTÁNDARES Y LOGROS GRADO NOVENO, ESPAÑOL Y LITERATURA, GI SCHOOL

ANEXO 2

Resultados prueba final anual de “Lectores Competentes”. Alberto Merani.



ANEXO 3

Ejemplo proyecto diagnóstico ¿Qué es el GI School?

Melissa hernandez
marwela londono

Primaria

Nota: 75
37 orig

→ Este título está muy general deben especificar más la temática.

Alguna vez has pensado que es Primaria? o mejor aún que es Primaria en nuestro colegio, GI School? Sabes como empezó Primaria? Su historia? Quiénes forman parte de ella? y cuál es su función? Si tu respuesta es no, vas por un buen camino ya que este texto resolverá todas tus dudas.

↳ tiene como intención acerca de ...

Primaria, como idea general ~~es~~ son los fundamentos básicos de la escolaridad, entrando mas a fondo este tema y teniendo en cuenta sus características, la primaria en el GI School comienza desde primero hasta quinto grado, que son niños aproximadamente de 6 a 11 años. ~~en este~~ durante este proceso los niños adquieren habilidades en dos idiomas, inglés y español. ~~además~~ ^{May's aula} adquieren hábitos académicos que educan y forman para un buen futuro. ~~en esta~~ el GI School los docentes y principales se enfocan que en la primaria aprendan a trabajar en equipo y a relacionarse con los demás. entre estas habilidades cuenta mucho la preferencia académica, cognitiva y la madurez que ellos adquieren, como cambian durante esta etapa y se forman para un buen bachillerato.

↳ falta punto aparte

El colegio cada año ^{aumentaba} crecía y año ~~en~~ ~~el~~ ~~colegio~~ ~~el~~ school empezó desde kinder ~~4~~ hasta segundo. y cada año la secretaria de educación daba ~~el~~ aval para crear un año más. Teniendo en cuenta que el colegio empezó en el año 1991 con el propósito de formar líderes para la vida. Durante el primer año el colegio ^{primario} por la carretera principal, ~~después~~ ~~cuando~~ se trasladó ~~al~~ al lote actual, y primaria estaba ubicado a lo que es ahora high school. Podemos concluir o deducir que esto es una breve historia de su comienzo en el proceso de educar. El Bloque de primaria empezó su construcción ~~en~~ ~~el~~ ~~2000~~ el 22 de junio del 2000. este bloque se dividió en 3 etapas, la primera etapa fue el 22 de junio del 2000 que fue clasificada con 6 Salones de aulas primarias. La segunda etapa fue el 8 de mayo del 2002 y por último la tercera etapa ~~de~~ que se dio ~~acabo~~ ~~en~~ en el año 2003 y 2004, finalizando con 3 salones en el primer piso y 2 salones en el ~~segundo~~ segundo piso, ~~para~~ salones de profesores y oficinas.

↳ Muy buena historia.
Buena documentación.

La primaria en el Escuela esta conformada por un principal que coordina los profesores. Este principal se encarga de dirigir a profesores de prescolar como primaria, teniendo en cuenta que en prescolar esta dirigido por una coordinadora y su función es estar encargada desde kinder 2 hasta el grado kinder 5, continuando con la función de la principal de primaria o sea mercedes May'sola. Por esto esta encargada de los profesores de prescolar y primaria. Ella es la responsable de todo prescolar y primaria en general.

Las siguientes personas encargadas del funcionamiento de primaria se llama administrativos la que coordinan cuales son los horarios que se va a llevar a cabo para cada clase, ellos se basan en la oficina de currículo quienes son los que dan las bases para que la cada coordinadora maneje su sección. Primaria cuenta con una secretaria quien es la encargada de ayudar con todo el funcionamiento este en orden es de dear, asistencia, tardanzas, reportes y citas con los padres etc. otras en-cargadas son los docentes que forman parte de un grupo para apoyar a los estudiantes su función es preparar a lo menos para un buen futuro manejar su comportamiento y buscar lo mejor para cada estudiante. Los profesores son una de las personas mas importantes en primaria ya que son los que ponen las bases en cada estudiante para su vida. Tambien hay allí que deben tener en cuenta que tienen que cumplir con los programas academicos. El grupo de apoyo que son la psicologa y la terapeuta que tienen la función de dar apoyo a niño que presenta ciertas dificultades presentan.

Sí es
 Primaria
 ↑
 No es
 necesario

Otro
 Párrafo

↑
 Encargados

* Deben dividir este párrafo, ya que es muy largo. Recuerden de 10 a 12 renglones.

Las subdivisiones que ~~están~~ ^{hay}, entre los niños son por grados y primaria ~~esta~~ ~~por~~ se divide por 3 niveles y cada nivel se ~~div~~ ^{divide} en ~~dos~~ ^{dos} A y B. El ~~maximo~~ ¹ de años que puede haber por cada salón es de 25, sin asistente y ~~mas~~ ^{mas} de 25 hasta 30 incluyendo profesor y asistente. Los profesores ~~están~~ ^{están} divididos en directores de grupo, ya que ~~hay~~ ^{hay} 40 salones ~~ahí~~ ^{hay} ~~10~~ directores de grupo. Los directores de grupo para primero, segundo y tercero son extranjeros y por ~~ultimo~~ ^{ultimo} los de cuarto y quinto son profesores colombianos pero bilingües. Todos estos deben dictar sus ~~arias~~ ^{arias} y asignaturas en ~~ingles~~ ^{ingles}, ~~tambien~~ ^{tambien} ~~están~~ ^{están} los profesores de ~~efedg~~ ^{efedg} y ~~en~~ ^{en} esta sección ~~están~~ ^{están} ~~tambien~~ ^{tambien} los profesores de español que son 3. Aparte ~~están~~ ^{están} los profesores de arte, ~~musica~~ ^{musica}, educación ~~fisica~~ ^{fisica}, de computadores y ~~character~~ ^{character} education.

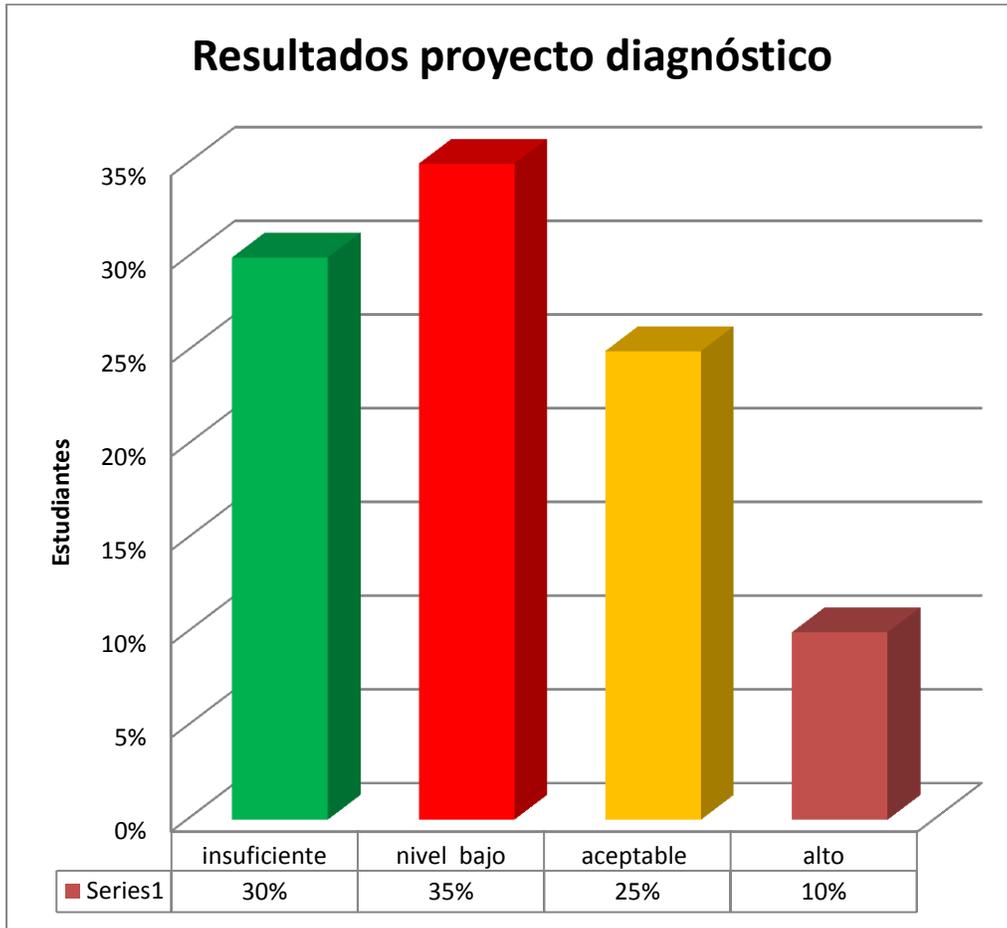
Para finalizar
Podemos concluir que primaria es una parte muy importante para el colegio G1 school, ya que, ~~si~~ ^{son} los fundamentos ~~basicos~~ ^{basicos} de la educación y forman ~~lideres~~ ^{lideres} exitosos para la vida comenzando desde temprano para marcar la diferencia y asegurar un buen futuro.

Sugerencias para el mejoramiento del texto de Melissa Hernández y Manuela Londoño:

- Deben mejorar el título está muy general. (Primaria del Gi School). X
- Buena introducción modo pregunta, deben incluir la intención de su texto y ampliar un poco la información para llegar a los 10 o 12 renglones. X
- ✓ • Muy buen desarrollo de la información del trabajo. Buena definición, buena historia, muy bien el párrafo de los encargados y las subdivisiones
- Faltaría un párrafo en el cual se desarrolle las funciones específicas de la primaria (objetivos) X
- ✓ • Tengan cuidado con el manejo de las mayúsculas después de punto seguido y en los nombres propios.
- Interesante párrafo de cierre, sólo deben completarlo hasta llegar a 10 renglones. Recuerden que allí pueden hacer un breve resumen de los subtemas que desarrollan en el texto. X
- Sería mucho mejor si siguen la regla de los puntos 4 y 5 de la tercera fase, es decir, utilicen subtítulos, guiones, números, subrayados, dibujos, ilustraciones, esquemas, gráficas, etc. para darle mejor orden a su texto. X
- Les falta incluir las fuentes en las cuales encontraron información. Recuerden que son cuatro. (Bibliografía) X
- Deben corregir los errores ortográficos y tener cuidado con no cometer otros.
- Deben asegurarse que al pasar el texto a computador se conserven los párrafos con la cantidad de renglones requeridos. X

ANEXO 4

Resultados en promedio de proyecto diagnóstico. (Escritura y expresión oral)



ANEXO 5

Siembra de árboles como actividad de motivación e indagación de la información



ANEXO 6

Visita a la biblioteca institucional y de la Universidad del Quindío



ANEXO 7

Visita Jardín Botánico de Quindío para indagar información especializada



ANEXO 8

Indicaciones de proyecto “Árboles de mi colegio”

	GI SCHOOL ESPAÑOL Y LITERATURA TEXTO EXPOSITIVO- EXPLICATIVO “LOS ÁRBOLES DE MI COLEGIO” PROYECTO II PERIODO NOVENO
---	--

Objetivo del proyecto:

“Escribir la primera versión del texto expositivo- explicativo (de subtipos definición- descripción y problema-solución) acerca de alguna de las especies de árboles plantados en el GI School, para luego ser publicado en un libro que reposará en la biblioteca”.

Objetivos específicos:

- Generar conciencia ecológica en cada alumno a medida que se estudian las características de los árboles.
- Aprender a producir textos expositivos- explicativos (conceptuales, según lectores competentes) con intenciones comunicativas reales.

Características de presentación: Esta parte del proyecto se realizará en parejas, debe tener entre 5 y 6 páginas tamaño carta, escrito en Times New Roman número 12 y tendrá un valor del 30% de la nota final del segundo periodo,

PASOS PARA ELABORAR EL TRABAJO:

1. Buscar información acerca de la especie de árbol que les corresponda en cuatro (4) diferentes fuentes. (Libros, páginas web, videos, CRQ, personas especializadas).
2. Verificar que en esas fuentes de información se encuentren las ideas conceptuales (isoordinadas, supraordinadas, infraordinadas—si existen-- y exclusoras).
3. Identificar que en las ideas isoordinadas se encuentre información del árbol acerca de: condiciones de crecimiento, características físicas, frutos, beneficios que brinda a los bosques y a los humanos, cuidados que se deben tener para conservarlo, usos, origen, problemas que presenta, formas de solución y toda la mayor información que permita que su texto sea amplio y completo.
4. Escribir la primera versión del texto (borrador), teniendo en cuenta la superestructura, las características, los mecanismos lingüísticos y textuales (organizadores meta, intra e intertextuales- procedimientos lingüísticos- aspectos gramaticales y pragmáticos- y elementos no verbales) del texto expositivo- explicativo.
5. Realizar un esquema que resuma la información acerca del árbol (mentefacto, mapa conceptual, etc.)
6. Verificar que el texto sí involucre los dos subtipos del texto expositivo- explicativo: definición- descripción y problema- solución.
7. Entregar, en una carpeta blanca de presentación, las copias escritas de las cuatro fuentes en las cuales se apoyaron para escribir su texto y la primera versión del texto expositivo explicativo, el 23 de enero de 2013.

RÚBRICA "PRODUCCIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO-EXPLICATIVO"				
		9, 1—7	6, 1—4	3, 1—0
SUPERESTRUCTURA	Título e Introducción	La introducción del texto tiene propósito de los autores, ámbito temático y las sugerencias para leer el texto. Tiene entre 12 y 11 renglones.	La introducción solo contiene propósito de los autores y ámbito temático o sugerencias para leer el texto. Tiene entre 8 y 11 renglones.	La introducción solo contiene: propósito de los autores o ámbito temático o sugerencias para leer el texto. Tiene 7 o menos renglones.
	Desarrollo	El tema se desarrolla amplia y completamente a través de diversos aspectos (más de ocho subtemas). Cada párrafo tiene entre 12 y 10 renglones.	El tema se desarrolla medianamente a través de diversos aspectos del tema (más de seis subtemas). Cada párrafo tiene entre 8 y 10 renglones.	El tema se desarrolla de manera insuficiente (menos de cinco subtemas). Cada párrafo tiene menos de 7 renglones.
	Cierre o conclusión	El texto cierra con un breve resumen de las temáticas desarrolladas en este y menciona una conclusión a la que llegaron los autores después de desarrollar el tema. Tiene entre 12- 10 renglones.	El texto cierra con un breve resumen de las temáticas desarrolladas en este. Tiene entre 9 y 8 renglones.	El texto cierra con una pequeña conclusión o el texto no evidencia un cierre.
MECANISMOS LINGÜÍSTICOS Y TEXTUALES	Organizadores metatextuales	El texto utiliza guiones, números, "Letras", subrayados, negrillas elementos que ayudan a la organización del texto.	El texto utiliza guiones, números, "Letras", subrayados, negrillas elemento que ayudan a la organización del texto.	No utiliza organizadores metatextuales.
	Organizadores intratextuales	Utiliza frases que remiten a otra parte del texto para explicar, guiar la lectura del lector y organizar el texto cada vez que es necesario.	Utiliza frases que remiten a otra parte del texto para explicar, guiar la lectura del lector y organizar el texto, pero se hace necesario incluir más.	No incluye organizadores intratextuales o no son coherentes para el texto.
	Organizadores intertextuales	Se apoya de citas de otros textos para complementar el contenido o remiten al lector a otras fuentes que puedan complementar su lectura.	Utiliza citas o frases que remiten a otro texto para complementar la información, pero se hace necesario incluir más.	No incluye organizadores intertextuales.
	Elementos supralingüísticos	El texto se apoya de un esquema para resumir la información (mapa conceptual, mapa mental) e ilustraciones, mapas, dibujos, fotografías, etc.	El texto se apoya de un esquema para resumir la información o solo incluye imágenes del tema.	El texto no presenta elementos supralingüísticos.
	Procedimientos lingüísticos	El texto utiliza los 4 siguientes: <u>Nominalizaciones</u> para aclarar conceptos o términos, utiliza <u>deixis</u> para evitar la repetición de palabras. <u>Conectores</u> que permiten relacionar ideas y encadenar párrafos. <u>Marcas de modalización</u> para evitar que el texto evidencie opiniones personales.	El texto utiliza 3 procedimientos lingüísticos de los 4 requeridos.	El texto utiliza mínimo dos procedimientos lingüísticos de los requeridos.
	Aspectos gramaticales	El texto utiliza los siguientes : <u>Oraciones simples</u> (Sujeto- verbo-complemento). <u>Formas de verbos no personales</u> . <u>Tiempo verbal en presente y futuro del indicativo</u> y <u>adjetivación específica</u> para dar mayor credibilidad a la información y aportar a la objetividad.	El texto utiliza tres de los aspectos gramaticales	El texto utiliza 2 o menos aspectos gramaticales.
	Aspectos pragmáticos	El texto evidencia la utilización de lo siguiente: - <u>Uso de precisión lexical</u> (tecnicismos, cultismos). - <u>Ejemplificaciones</u> . - <u>Reiteración de los conceptos</u> . - <u>Evita lenguaje figurado</u> . - <u>Estilo lleno de objetividad</u> .	El texto utiliza cuatro de los aspectos pragmáticos.	El texto utiliza tres o menos de los aspectos pragmáticos.
BIBLIOGRAFÍA	Fuentes de información	El texto se produjo a partir de mínimo cinco diferentes fuentes de información, es decir, (Libros, expertos, internet, etc.)	El texto se produjo a partir de cuatro diferentes fuentes de información, es decir, (Libros, expertos, internet, etc.)	El texto se produjo a partir de tres o menos fuentes de información o exclusivamente de internet.

ANEXO 9

Ejemplo texto expositivo.- explicativo. Proyecto “Los árboles de mi colegio”

Cedro Negro

73

→ faltó introducción

1. GENERALIDADES:

Nombre Científico: Juglans Neotropica, Diels.

Nombres Comunes: Nogal, Cedro Negro, Sabanero, Tocte, Cedro Nogal

Referente Histórico: El Cedro Negro o Nogal era el árbol sagrado de los Muiscas o Chibchas. Esta especie es nativa de los andes colombianos.

2. **Características:** “Vosotros taláis los árboles para construir los edificios para los hombres que se han vuelto locos por no haber podido ver los arboles”(James Thurber). Es una especie en vía de extinción por el uso excesivo de su madera, requiere de suelos profundos, fértiles, bien drenados y necesita mucho cuidado para su crecimiento, ya que es poco resistente a la contaminación y a las heladas. El árbol puede llegar a medir 25m, tronco con pequeños canales en forma cilíndrica, de corteza exterior fisurada y con un diámetro de 80 cm; la ramificación empieza a los 6 m, la posición de las ramas es alterna y la forma de las ramas es recta. Copa de forma ovalada; follaje verde claro, semipermanente tiene un textura visual media y es densa; hojas lisas compuestas; agrupadas al final de las ramas, alternas y de borde aserrado, la textura de la hoja cuando se toca es coriácea; flores de color crema de 1 y 2 cm de diámetro. la época en la cual se produce la flor es de Octubre a Enero, la flor se da en el exterior del árbol. La raíz de este árbol es profunda y son muy largas. La semilla de este árbol es dicotiledónea es de color negro y mide 1.5cm. El fruto de este árbol es Drupa ovoide y es de color verde oscuro y se pone negro cuando madura, mide 6 cm y la época en la que da más frutos es de Febrero a Marzo. La semilla es una nuez. Las condiciones de adaptación que tiene este árbol son que tenga una altitud de 1.400 a 3.200 metros sobre el nivel del mar, necesita una temperatura anual de 14 a 22°C, lluvia anual; 1.000 a 3.000 mm. En la imagen de la penúltima página puedes encontrar información más específica sobre las partes del cedro negro.. Es susceptible a la sequía cuando joven. Soporta suelos ligeramente ácidos con tendencia a la neutralidad. No soporta suelos calcáreos, es una especie muy susceptible al fuego. La semilla de este árbol es ortodoxa y debe almacenarse con contenido de humedad medio del 10% y una temperatura entre y 8°C, hasta por 6 meses. No se recomienda plantarlo cerca a alcantarillados o drenajes ya que su follaje se cae en épocas secas

intratextual

3. **Clases de Cedros:** Hay más de 60 variedades de plantas con características muy similares consideradas como cedros.

4. Cuidados: Como cualquier ser viviente el cedro negro necesita agua y alimento para vivir. Provéalo de agua mínimo cada tercer día y de abono cada 3 meses. Protéjalo del vandalismo y de los accidentes. Como las plantas respiran por las raíces se aconseja remover la tierra y la superficie de su entorno de vez en cuando.

5. USOS:

a. De los frutos se extrae el tanino que sirve para colorear de negro y podría sustituir a la corteza que, tradicionalmente, se ha utilizado para teñir los sombreros aguadeños.

b. La arquitectura de este árbol es muy imponente lo cual es ideal para zonas blandas, parques y espacios abiertos. Alberga fauna silvestre y tiene utilidad ornamental. Es caducifolio (pierde totalmente sus hojas).

metatextual

c. Se utiliza para aserrio en construcción pesada; vigas, muebles decorativos e interiores.

d. Ebanistería; gabinetes, carpintería.

5. . Instrumentos musicales.

6. Pisos

7. Postes para cercas.

8. Leña y carbón.

9. Chapas decorativas, tableros contrachapados.

10. La almendra es comestible

11. Las hojas y el aceite extraído de las semillas tienen propiedades medicinales.

12. . La corteza se usa para curtir pieles.

13. Arborización urbana.

En general el cedro negro es maderable, alimenticio, conservacionista, ornamental. Su madera es muy apreciada en la ebanistería. La bebida del cocimiento de las hojas es un depurativo de la sangre. El fruto es consumido por la fauna silvestre de sus frutos y hojas se extraen colorantes para la lana y el cabello, sus hojas se usan en infusiones; se siembra en parques, avenidas y amplios separadores viales.

6 **TRASPLANTE:** Para trasplantar el árbol se necesita que las plantas tengan 2-8 cm, se procede a trasplantarlas a bolsas y se siguen los siguientes pasos:

- Se coordina el llenado de bolsas con tierra fértil y cascarilla en una proporción del 20%, se establece un malla sombra mínimo del 65% indispensable para el trasplante.

-Posteriormente, se extraen las plántulas una a una protegiendo la raíz del aire y del sol, se pueden colocar en un balde con agua fresca, sumergida únicamente la raíz, se toman una a una sin presionar el tallo ni la raíz, y se colocan en un hoyo central hecho con una estaca en el centro de la bolsa (con el sustrato húmedo) con las raíces extendidas hacia abajo y rectas; este es el momento de aplicación de micorrizas, las cuales se colocan en contacto con la raíz aplicando de 5 a g. 9 por bolsa.

- Recipiente para trasladar las plántulas bien protegidas y sombra durante el trasplante.

-El trasplante debe hacerse obligatoriamente bajo sombra usando malla sombra o materiales similares (no debajo de árboles porque entre luz lateralmente), se dejan dos semanas y luego se exponen lentamente a plena luz para que crezcan y rustifiquen.

-Se debe regar a diario después del trasplante, de preferencia en las primeras horas del día o en las últimas de la tarde.

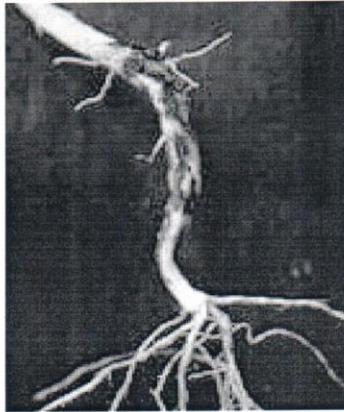
-Una vez trasplantadas algunas especies, toman un aspecto poco vigoroso, con apariencia deshidratada o agachadas, lo cual es normal los primeros días.

-La última fase de la producción en vivero es la etapa de crecimiento y desarrollo después del trasplante. Este periodo es variable para cada especie y debe ser lo suficientemente largo, como para que los árboles alcancen una altura entre 6 y 25cm, para llevar a campo.

7 **ENFERMEDADES:** Las enfermedades en las plantas las pueden producir:

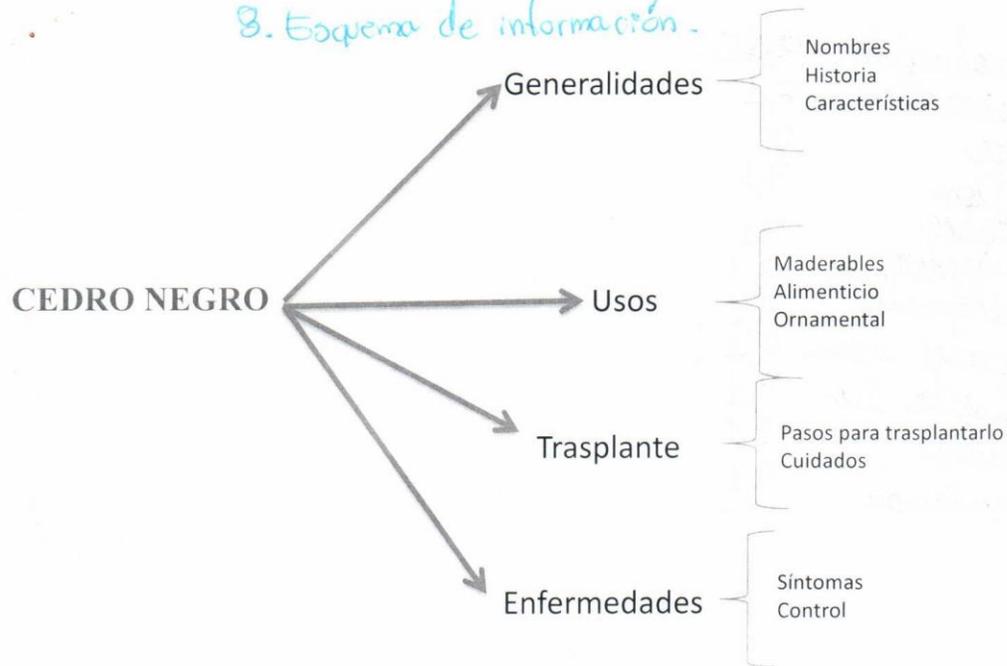
- Hongos (el 95% de los casos)
- Bacterias
- Virus





- 7.1 **Fitóftora** (*Phytophthora* spp.): También se le llama "Enfermedad de los setos".
- 7.2 **Síntomas:** La primera señal es que las hojas se ponen amarillas y se marchitan, volviéndose a continuación marrones. La planta termina muriendo por la pudrición de raíces y el cuello.
- 7.3 **Control:** La principal causa de infección es el riego excesivo o el mal drenaje de tierras arcillosas. Las raíces se asfixian y el inóculo las infecta. Por tanto, evita los riegos excesivos y mejora el drenaje.
- No existe un control químico eficaz, pero se puede intentar haciendo pulverizaciones sucesivas para que lleguen al cuello y raíz con Fosetil-AI 3 ó 4 veces al año, menos en invierno.
- 7.4 **Fitofthora:** En primer lugar explicar que la Phytophthora se cataloga como un organismo fúngico (hongo) aunque realmente está clasificado entre los protistas y es un organismo que ocasiona plagas en diferentes tipos de plantas según el tipo de Phytophthora, aunque hoy vamos a hablar de una muy común y es la que afecta a las coníferas, en especial a variedades como las thuyas y a los cipreses.

8. Esquema de información.



9. BIBLIOGRAFIA:

http://elsemillero.net/nuevo/semillas/listado_especies.php?id=27

LIBRO MANUAL VERDE JARDIN BOTANICO DE BOGOTA "JOSE CELESTINO MUTIS" <http://articulos.infojardin.com/arboles/enfermedades-hongos-arboles.htm>

http://aplicaciones2.colombiaaprende.edu.co/concursos/expediciones_botanicas/ver_herbarios_p.php?id=281&id_p=5343

LIBRO FLORA Y FAUNA DEL QUINDIO, ANTONIO VELEZ OCAMPO, BIBLIOTECA LUIS ANGEL ARANGO, BANCO DE LA REPUBLICA

Mariantonia Arango y Estefania Muñoz 9B

OBSERVACIONES

Mariantonia Arango - Estefanía Muñoz

- * Este trabajo tiene buena información. ✓
- * falta incluir la introducción ✓
- * falta realizar el cierre o conclusión del texto.
- * Ubicar números en cada uno de los subtítulos. ✓
- * Unifiquen la forma de los subtítulos en minúscula o mayúscula. ✓
- * El esquema debe contener una información más amplia, es decir, ~~desarrollar~~ desarrollar el resumen de la información de todo el texto.

ANEXO 10

Ejemplo Versión definitiva texto expositivo-explicativo “Árboles de mi colegio”

EL CEDRO NEGRO

El cedro negro crece naturalmente en el norte de la cordillera de los Andes, desde Venezuela hasta Bolivia. Es originaria de Colombia y ha sido colectada prácticamente en toda la región andina, departamentos de Antioquia, Boyacá, Caquetá, Cauca, Cundinamarca, Nariño, Norte de Santander, Putumayo, Quindío, Risaralda, Santander y Valle del Cauca. Basándonos en la importancia de este árbol para las diferentes regiones en este texto los invitamos a conocer todas las características, cuidados, usos y enfermedades. Para un mejor entendimiento sobre este tema, la comunidad del GI SCHOOL los invita a visitar el sendero del colegio.

1. GENERALIDADES:

-Nombre Científico: Juglans Neotropica, Diels.

-Nombres Comunes: Nogal, Cedro Negro, Sabanero, Tocte, Cedro Nogal

-Referente Histórico: El Cedro Negro o Nogal era el árbol sagrado de los Muisca o Chibchas. Esta especie es nativa de los andes colombianos.

2. CARACTERÍSTICAS: “Vosotros taláis los árboles para construir los edificios para los hombres que se han vuelto locos por no haber podido ver los arboles”(James Thurber). Es una especie en vía de extinción por el uso excesivo de su madera, requiere de suelos profundos, fértiles, bien drenados y necesita mucho cuidado para su crecimiento, ya que es poco resistente a la contaminación y a las heladas. El árbol puede llegar a medir 25m, tronco con pequeños canales en forma cilíndrica, de corteza exterior fisurada y con un diámetro de 80 cm; la ramificación empieza a los 6 m, la posición de las ramas es alterna y la forma de las ramas es recta. Copa de forma ovalada; follaje verde claro, semipermanente tiene un textura visual media y es densa; hojas lisas compuestas; agrupadas al final de las ramas, alternas y de borde aserrado, la textura de la hoja cuando se toca es coriácea; flores de color crema de 1 y 2 cm de diámetro, la época en la cual se produce la flor es de Octubre a Enero, la flor se da en el exterior del árbol. La raíz de este árbol es profunda y son muy largas. La semilla de este árbol es dicotiledónea es de color negro y mide 1.5cm. El fruto de este árbol es Drupa ovoide y es de color verde oscuro y se pone negro cuando madura, mide 6 cm y la época en la que da más frutos es de Febrero a Marzo. La semilla es una nuez. Las condiciones de adaptación que tiene este árbol son que tenga una altitud de 1.400 a 3.200 metros sobre el nivel del mar, necesita una temperatura anual de 14 a 22°C, lluvia anual; 1.000 a 3.000 mm. En la imagen de la penúltima página puedes encontrar información más específica sobre las partes del cedro negro.. Es susceptible a la sequía cuando joven. Soporta suelos ligeramente ácidos con tendencia a la neutralidad. No soporta suelos calcáreos, es una especie muy susceptible al fuego. La semilla de este árbol es ortodoxa y debe almacenarse con contenido de humedad medio del 10% y una temperatura entre 5 y 8°C, hasta por 6 meses. No se recomienda plantarlo cerca a alcantarillados o drenajes ya que su follaje se cae en épocas secas

3. CLASES DE CEDROS: Hay más de 60 variedades de plantas con características muy similares consideradas como cedros.

4. CUIDADOS: Como cualquier ser viviente el cedro negro necesita agua y alimento para vivir. Provéalo de agua mínimo cada tercer día y de abono cada 3 meses. Protéjalo del vandalismo y de los accidentes. Como las plantas respiran por las raíces se aconseja remover la tierra y la superficie de su entorno de vez en cuando.

5. USOS:

- A.** De los frutos se extrae el tanino que sirve para colorear de negro y podría sustituir a la corteza que, tradicionalmente, se ha utilizado para teñir los sombreros aguadeños.
- B.** La arquitectura de este árbol es muy imponente lo cual es ideal para zonas blandas, parques y espacios abiertos. Alberga fauna silvestre y tiene utilidad ornamental. Es caducifolio (pierde totalmente sus hojas).
- C.** Se utiliza para aserrío en construcción pesada; vigas, muebles decorativos e interiores.
- D.** Ebanistería; gabinetes, carpintería.
- E.** Instrumentos musicales.
- F.** Pisos
- G.** Postes para cercas.
- H.** Leña y carbón.
- I.** Chapas decorativas, tableros contrachapados.
- J.** La almendra es comestible
- K.** Las hojas y el aceite extraído de las semillas tienen propiedades medicinales.
- L.** . La corteza se usa para curtir pieles.
- M.** Arborización urbana.

En general el cedro negro es maderable, alimenticio, conservacionista, ornamental. Su madera es muy apreciada en la ebanistería. La bebida del cocimiento de las hojas es un depurativo de la sangre. El fruto es consumido por la fauna silvestre de sus frutos y hojas se extraen colorantes para la lana y el cabello, sus hojas se usan en infusiones; se siembra en parques, avenidas y amplios separadores viales.

6. TRASPLANTE: Para trasplantar el árbol se necesita que las plantas tengan 2-8 cm, se procede a trasplantarlas a bolsas y se siguen los siguientes pasos:

- Se coordina el llenado de bolsas con tierra fértil y cascarilla en una proporción del 20%, se establece un malla sombra mínimo del 65% indispensable para el trasplante.

-Posteriormente, se extraen las plántulas una a una protegiendo la raíz del aire y del sol, se pueden colocar en un balde con agua fresca, sumergida únicamente la raíz, se toman una a una sin presionar el tallo ni la raíz, y se colocan en un hoyo central hecho con una estaca en el centro de la bolsa (con el sustrato húmedo) con las raíces extendidas hacia abajo y rectas; este es el momento de aplicación de micorrizas, las cuales se colocan en contacto con la raíz aplicando de 5 a g. 9 por bolsa.

- Recipiente para trasladar las plántulas bien protegidas y sombra durante el trasplante.

-El trasplante debe hacerse obligatoriamente bajo sombra usando malla sombra o materiales similares (no debajo de árboles porque entre luz lateralmente), se dejan dos semanas y luego se exponen lentamente a plena luz para que crezcan y rustifiquen.

-Se debe regar a diario después del trasplante, de preferencia en las primeras horas del día o en las últimas de la tarde.

-Una vez trasplantadas algunas especies, toman un aspecto poco vigoroso, con apariencia deshidratada o agachadas, lo cual es normal los primeros días.

-La última fase de la producción en vivero es la etapa de crecimiento y desarrollo después del trasplante. Este periodo es variable para cada especie y debe ser lo suficientemente largo, como para que los árboles alcancen una altura entre 6 y 25cm, para llevar a campo.

7. ENFERMEDADES: Las enfermedades en las plantas las pueden producir:

- Hongos (el 95% de los casos)
- Bacterias
- Virus



7.1 Fitóftora (*Phytophthora* spp.): También se le llama "Enfermedad de los setos".

7.2 Síntomas: La primera señal es que las hojas se ponen amarillas y se marchitan, volviéndose a continuación marrones. La planta termina muriendo por la pudrición de raíces y el cuello.

7.3 Control: La principal causa de infección es el riego excesivo o el mal drenaje de tierras arcillosas. Las raíces se asfixian y el inóculo las infecta. Por tanto, evita los riegos excesivos y mejora el drenaje.

No existe un control químico eficaz, pero se puede intentar haciendo pulverizaciones sucesivas para que lleguen al cuello y raíz con Fosetil-AI 3 ó 4 veces al año, menos en invierno.

7.4 Fitofthora: En primer lugar explicar que la *Phytophthora* se cataloga como un organismo fúngico (hongo) aunque realmente está clasificado entre los protistas y es un organismo que ocasiona plagas en diferentes tipos de plantas según el tipo de *Phytophthora*, aunque hoy vamos a hablar de una muy común y es la que afecta a las coníferas, en especial a variedades como las thuyas y a los cipreses.

En conclusión el cedro negro es un árbol muy importante ya que tiene muchos usos, que son importantes para nuestro día a día. Ya que ustedes tienen una información más profunda sobre este tema pueden saber la importancia de cuidar el medio ambiente y de respetar nuestro entorno. Finalmente queremos que la comunidad del GI SCHOOL sea más consciente respecto al medio ambiente.

ANEXO 11

Fragmento portafolio de comprensión lectora

SISTEMA DE COLORES UTILIZADO

TIPO DE IDEA PRINCIPAL
Supraordinadas
Infraordinadas
Isoordinadas
Exclusorias

MICROPROPAGATION OF MICONIA SP, A WOODY MELASTOMACEAE FROM BRAZIL, USING THIDIAZURON AS PLANT GROWTH REGULATOR¹.

Luis Pedro Barrueto Cid², Adriane C. Mendes Gomes³, Sílvia B.R. da Costa⁴, João Batista Teixeira⁵. Embrapa/CENARGEN, CP 02372, Brasília,DF, 70849-970, Brasil.

ABSTRACT- Plant regeneration from leaves, nodal cuttings and intermodal cuttings were obtained from seedlings of "jacatirão" (*Miconia* sp.) cultured in vitro. The basic medium for multiple shoot induction was MS-I supplemented with TDZ (0.0; 0.5; 1.0; 2.0 and 4µM). The explants which gave highest percentages of regeneration were from leaves and nodal cuttings. There were no significant differences in regeneration between treatments on media supplemented with different amount of TDZ, however there was a significant difference between all TDZ treatments and the control. After shoots were elongated on MS-E medium containing NAA, BA and GA₃ (0.5; 1.0 and 2.0 µM), they were rooted on the above médium lacking NAA/BA/GA₃ but supplemented with various concentrations of IBA for 15 days (0.0; 1.25; 2.5 and 5.0 µM). With respect to the control, all the IBA-treatment showed better rooting, with maximum rooting on medium supplemented with 2.5 µM IBA. After this period on the IBA medium rooted plantlets were transferred to hormone free MS-E medium where plants developed normally when exposed to a 16-hour photoperiod and a temperature of 26 ± 2 °C. We did not observe any visual variant phenotypes that were produced by the above method. The present study represents a simple and efficient micropropagation protocol for *Miconia*.

Additional index terms: elongation, *Miconia* sp., rooting, shoot induction, TDZ.

INTRODUCTION

"Jacatirão" (*Miconia* sp.) is a woody species from the Brazilian Atlantic Forest with economic potential in timber, furniture and ornamental industries. The intensive exploration of the forest followed by clearing of the land for agricultural and livestock activities contributed to place "jacatirão" in the group of endangered species from this region. Tissue culture techniques have been developed for the propagation of some native forest species for establishment of germplasm collections, conservation and establishment of orchards for future seed production. Nevertheless, basic studies of micropropagation are lacking for most Brazilian Received in 20/09/1996 and accepted in 20/02/1997.

BIBLIOGRAFÍA: www.cnpdia.embrapa.br/rbfv/pdfs/download.php?file=v9n1p21.pdf

Barrueto C., L. P.; Mendes G., A. C.; Da Costa, S. B. R. y Teixeira, J. B. *Micropropagation of Miconia sp., a woody melastomaceae from Brazil, using Thidiazuron as plant growth regulator* [PDF]. Recuperado el 21 de Enero de 2013 de www.cnpdia.embrapa.br/rbfv/pdfs/download.php?file=v9n1p21.pdf

GRUPO POLIFENOLES UTP

RESUMEN:

Los extractos crudos de tres especies de plantas pertenecientes a la familia Melastomataceae y una especie perteneciente a la familia Rubiaceae fueron obtenidos en fase acuosa y butanólica, por medio de extracciones sólido-líquido y líquido-líquido. La actividad antifúngica *In Vitro* de estos extractos a concentraciones de 100000, 50000, 25000, 10000, 5000 y 2500 mg/L en DMSO al 99% fue evaluada frente al hongo *Aspergillus niger* y la levadura *Candida albicans* utilizando la técnica de difusión en agar. Ante la no difusión de los extractos en el medio de cultivo se procedió a la determinación por el método de microdilución con MTT; el cual reaccionó a largo plazo con el medio de cultivo utilizado (Sabouraud al 0.5%) dando coloración aun en ausencia de inóculo.

Por último la actividad antifúngica de estos extractos fue evaluada por macrodilución en tubos a concentraciones del 5%, 3% y 1% m/v contra *Candida albicans* a una absorbancia de 0,1 ($\lambda = 495 \text{ nm}$) y *Aspergillus niger* al 0,05% m/v. Concluyendo que los extractos acuosos de *Miconia sp* 5%, *Miconia caudata* 5%, *Clidemia hirta* (3 y 5) % y los extractos butanólicos de *Miconia sp* (3 y 5) %, *Miconia caudata* (3 y 5) %, *Clidemia hirta* 5% y *Hamelia patens* (1, 3 y 5) % presentaron actividad antifúngica frente a *Candida albicans*. Mientras *Aspergillus niger* no presentó susceptibilidad a los componentes antifúngicos de los extractos evaluados.

2.3 Familia Melastomataceae:

Las plantas pertenecientes a la familia Melastomataceae comprenden alrededor de 180 géneros y 4400 especies cuya clasificación según el Takhtajan se presenta en la tabla 4. [32]

Tabla 4. Sistema de clasificación de las Melastomataceae

División	Magnoliopsida
Clase	Rosidae
Orden	Myrtales
Familia	Melastomataceae
Genero	<i>Miconia</i> , <i>Clidemia</i> ; entre otros.

La amplia distribución geográfica de las Melastomataceae le permite tener una gran variedad morfológica y usos. [33]

En la tabla 5 se presentan las Principales características morfológicas y usos de la familia Melastomataceae y algunos de sus géneros:

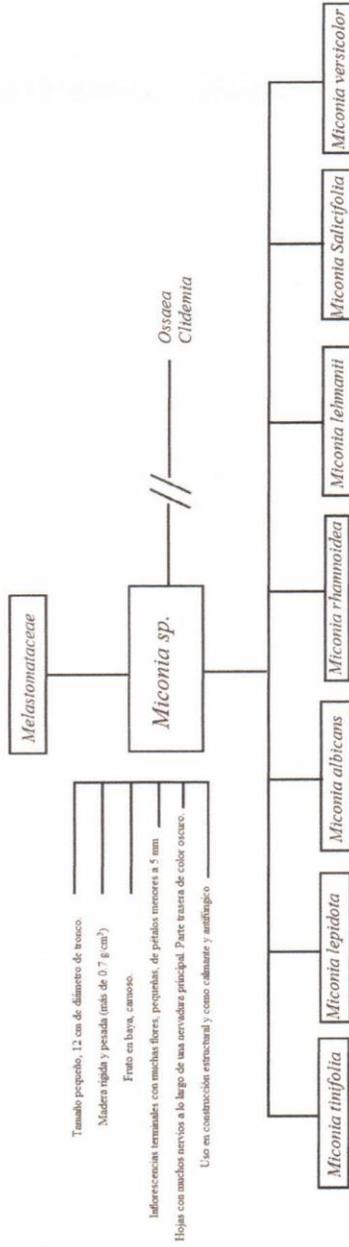
FAMILIA MELASTOMATACEAE	
Descripción general	Crecen en los trópicos del Viejo Mundo, así como en el Nuevo Mundo. No obstante, tres cuartas partes de todas sus especies crecen en los bosques tropicales del Nuevo Mundo. Abundan desde el nivel del mar hasta las cimas de las montañas. Para Colombia se registran aproximadamente 61 géneros, con mayor área de distribución en los Andes, Chocó biogeográfico y Amazonia. [34]
Morfología	Principalmente arbustos pero también existen árboles, herbáceas y lianas. Las hojas son simples, opuestas, carecen de estípulas, presentan de uno a cuatro pares de nervaduras desde la base. Los frutos son bayas pequeñas o capsulas sotas.
Usos	Las especies arbustivas son usadas como maderas para la construcción y como especies ornamentales en jardines, parques y bosques. <i>Miconia</i> es usada como medicina tradicional especialmente en Asia y Latinoamérica. En Indonesia mataca y otros aceites esenciales de esta familia son utilizados como insecticidas naturales en contra de plagas y otros artrópodos de la casa como termitas y mosquitos. La dispersión de los frutos o tallos en agua permite la propagación de <i>Miconia</i> y <i>Clidemia</i> entre zonas de agua. Medicinalmente, en el tratamiento de la malaria, en el tratamiento de la diabetes y la hipertensión o infección en las senes. La decocción de toda la planta (raíces, troncos, ramas y hojas) se utiliza contra las infecciones en la vejiga y otras enfermedades del tracto genitourinario.
Algunos géneros y especies	<i>Miconia</i> el género más grande y uno de los más ricos en especies de la familia. <i>Miconia</i> caudata: Nombre común: Lirio Usos: combustible. Origen: Madre de Dios. Distribución geográfica: Nativo en América tropical, espontáneo en la zona cafetera del departamento de Caldas entre 800 - 1.800 m.s.n.m. [35] <i>Miconia sp</i> <i>Clidemia</i> es un género de plantas de la familia Melastomataceae. <i>Clidemia hirta</i> especie nativa de Colombia.

Tabla 7. Resumen de las plantas objeto del estudio de actividad antifúngica.

Familia	Especie	Nº Colección	Identificación taxonómica (Herbario Nacional Colombiano)
Melastomataceae	<i>Clidemia hirta</i> (L.) D. Don	520328	O. A. Jara
Melastomataceae	<i>Miconia caudata</i> (Bonpl.)	520329	O. A. Jara
Melastomataceae	<i>Miconia sp</i>	520330	H. Mendoza & O. A. Jara
Rubiaceae	<i>Hamelia patens</i> Jacq.	519788	L. C. Jiménez

BIBLIOGRAFÍA: Duque B., N. (2008). *Evaluación de la actividad antifúngica de los extractos de Miconia caudata, Miconia sp, Clidemia hirta y Hamelia patens; frente a los hongos Aspergillus niger y Candida albicans* [PDF]. Recuperado el 21 de Enero de 2013 de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1821/1/6602842D946.pdf>

MENTEFAC TO CONCEPTUAL: MICONIA SP



ANEXO 12

Casos especiales de ortografía para “estudiantes informáticos”

Por Miguel Ángel Caro L.

A las cosas que *el dinero no puede conseguir o a las que Salamanca no presta o a las cuchillas que en el baño no puede comprar*, se agregan las que el computador no puede hacer por usted en materia de prosodia y ortografía. De hecho, muchas veces le ha podido pasar que, al no ver subrayados rojos en su documento de *word*, llega a pensar que menos mal no necesita aprender ortografía y que con la informática los profesores de español se extinguirán. Sin embargo, días más tarde, no acierta a explicarse por qué el maestro devuelve su trabajo con una nota lapidaria: “reprobado por pésima ortografía”. ¿Será que es hora de arreglar su computador? ¡No! No le eche la culpa y aprenda desde este momento lo que necesita para disfrutar de la valiosa ayuda que brindan las herramientas ortográficas automatizadas sin descargar en la máquina la exclusiva facultad humana de ponerla a pensar. Para tal efecto, existen tres casos que merecen su especial atención: homofonía, pares o trilogías prosódicas y tilde diacrítica. Analicemos en detalle cada uno de estos temas:

1) HOMOFONÍA: Hacen parte de esta clasificación las palabras que *suenan igual, pero significan y se escriben diferente*, tales como: hierba (planta) y hierva (inflexión del verbo hervir). Naturalmente, la distinción entre uno y otros casos solo le compete al usuario, ya que el computador aprobará indistintamente cualquiera de los dos por encontrarse registrados en su diccionario. Por ello, permitirá sin reparos adefesios como éste:

“En esa vaya se haya la huella resiente de los que se revelaron contra las sien nuevas medidas del consejo municipal”

Seguramente, con estos seis garrafales errores habrá comprendido que “el que inocentemente peca, inocentemente se condena”. Por ello, antes de ser víctima ingenua del cadalso ortográfico, los siguientes casos comunes de homofonía le pueden servir³:

PALABRAS HOMOFONAS DE USO COMUN			
1) B-V			
PALABRA	SIGNIFICADO/EJEMPLO	PALABRA	SIGNIFICADO/EJEMPLO
Acerbo	Áspero, cruel/ sabor acerbo	Acervo	Montón / acervo de riquezas
Bacilo	Microbio / bacilo de la gripe	Vacilo	De vacilar / jamás vacilo
Balido	Voz de la oveja/ oí su balido	Valido	De validar/ me ha valido mucho
Barón	Título de nobleza/ Barón de Mónaco	Varón	Hombre / era todo un varón
Basto	Tosco / modales bastos	Vasto	Extenso / vasto territorio
Bate	De batir / bate el chocolate	Vate	Poeta / fue un inspirado vate
Bello	Hermoso / bello paisaje	Vello	Pelillo / cubierto de vellos
Beses	De besar / no la beses tanto	Veces	Plural de vez / muchas veces
Bienes	Riqueza / numerosos bienes	Vienes	De venir/ si vienes, te espero
Bota	Calzado / bota militar	Vota	De votar / vota por mí
Botar	Arrojar / botar la basura	Votar	Elegir / va a votar por él
Grabar	Fijar / grabar un casete	Gravar	Cargar con impuestos.
Grabe	De grabar / grabe la cinta	Grave	Serio, grande / asunto grave
Hierba	Vegetal / corta la hierba	Hierva	De hervir / hierva el agua
Rebelar	Sublevar / rebelar la tropa	Revelar	Descubrir / revelar un secreto
Sabia	Que sabe / persona sabia	Savía	Jugo de las plantas.
Silba	De silbar / no sabe silbar	Silva	Tipo de poesía/ leyó sus silvas
Tubo	Cilindro / arregló el tubo	Tuvo	De tener / tuvo pocos amigos
2) S-Z			
PALABRA	SIGNIFICADO/EJEMPLO	PALABRA	SIGNIFICADO/EJEMPLO
Abrasar	Quemar / fuego abrasador	Abrazar	Estrechar con los brazos
Asar	Cocer al fuego/ asar la carne	Azar	Casualidad / juegos de azar
Casa	Residencia / voy a casa	Caza	Cacería / amigo de la caza
Casar	Unir en matrimonio	Cazar	Atrapar / cazar leones

³ Cuadro adaptado de GAVIRIA, Nicolás. *Ortografía*. Medellín: Bedout; 1957

Has	De haber / has estudiado	Haz	De hacer o manajo/ haz el bien
Montarás	De montar / montarás en avión	Montaraz	Del monte / animal montaraz
Rasa	Plana / tabla rasa	Raza	Casta, linaje / raza bravía
Risa	Acción de reír/ hora de risa	Riza	De rizar / se riza el cabello
Rosa	Flor / rosa mística	Roza	De rozar, limpiar las malezas
Sumo	Lo más alto / sumo pontífice	Zumo	Jugo / zumo de limón
Tasa	Tanto por ciento/ tasa del 4%	Taza	Recipiente / quebró la taza
Verás	De ver / verás el eclipse	Veraz	Que dice la verdad/ testigo veraz
Ves	De ver / ahí ves tus obras	Vez	Ocasión / la última vez
Vos	Pronombre/ A vos, Señor, acudo	Voz	Sonido humano / voz débil

3) S-C

PALABRA	SIGNIFICADO/EJEMPLO	PALABRA	SIGNIFICADO/EJEMPLO
Asechar	Poner trampas, asechanzas	Acechar	Atisbar, estar al acecho
Cause	De causar / no cause males	Cauce	Lecho de un río/ ancho cauce
Consejo	Parecer/ te doy mi consejo	Concejo	Junta / concejo municipal
Consiente	De consentir / te consiente	Consciente	Que piensa y obra por sí mismo
Coser	Unir telas con hilo	Cocer	Cocinar / cocer los alimentos
Enseres	Objetos / recojo mis enseres	Enceres	De encerrar/ no enceres el piso
Fases	Aspectos/ fases del proceso	Faces	Plural de faz, rostro
Insipiente	Ignorante/ viejo insipiente	Incipiente	Principiante/ actor incipiente
Pases	De pasar/ no pases	Paces	Plural de paz/ hacer las paces
Peses	De pesar / no peses las uvas	Peces	Plural de pez/ no hay peces
Reses	Plural de res/ carne de reses	Reces	De rezar/ pide que reces por él
Resiente	De resentir/ se resiente mucho	Reciente	Nuevo / libro reciente
Seda (s)	Sustantivo / vestido de seda	Ceda, cedas	De ceder / no cedas ante él
Sede	Asiento / sede del gobierno	Cede	De ceder / no cede en su odio
Segar	Cortar las mieses	Cegar	Quedar ciego
Sepa	De saber/ Dígalo quien sepa	Cepa	Raíz, cimiento/ arrancó la cepa
Serrar	Cortar con sierra	Cerrar	Contrario de abrir
Servís	De servir/ servís al amigo	Cerviz	Cabeza/ no doblego la cerviz
Sesión	Reunión/ se abre la sesión	Cesión	Acto de ceder/ cesión de bienes
Seso	Cerebro, juicio / buen seso	Ceso	De cesar / No ceso de leer
Siego,(a)	De segar/ siega el trigo	Ciego,(a)	Invidente / mujer ciega
Sien	Parte de la cabeza	Cien	Número/ cien libros
Siento	De sentir/ siento alegría	Ciento	Número/ ciento quince vacas
Siervo	Esclavo/ soy tu siervo	Ciervo	Venado/ rapidez de ciervo
Sima	Profundidad, abismo	Cima	Cumbre/ sube a la cima
Sirio	De Siria/ escritor sirio	Cirio	Vela / se apaga el cirio
Vosear	Tratar de vos a otro	Vocear	Gritar / vocea el periódico

4) H

PALABRA	SIGNIFICADO/EJEMPLO	PALABRA	SIGNIFICADO/EJEMPLO
Ablando	De ablandarse	Hablando	De hablar / vive hablando
Ala	Parte del ave/ ala rota	Hala	De halar / hala la puerta
Alar	Alero / un angosto alar	Halar	Tirar / halar el cabello
Aprender	Conocer / aprender la lección	Aprehender	Coger / aprehender al reo
Ase, ases	De asir o coger/ ase la olla	Hace, haces	De hacer/ haces la tarea
Asia	Continente	Hacia	Preposición/ voy hacia ti
Asta	Palo / asta de la bandera	Hasta	Preposición/ hasta morir
Ato	De atar/ lo ato con la cuerda	Hato	Porción de ganado
Ay	Interjección/ ¡Ay, qué pena!	Hay	De haber/ no hay ganas
Aya	Niñera/ el aya cargó al niño	Halla	De hallar, encontrar.
		Haya	De haber / cuando haya luchado
Desecho	De desechar/ desecho lo malo	Deshecho	De deshacer/ vestido deshecho
E	Letra, conjunción/ Luis e Iván	He	De haber/ he leído
		Eh	Interjección/ ¡Eh, qué belleza!
Echo	De echar/ la echo de menos	Hecho	De hacer/ hecho en China
Errar	Equivocarse/ errar es humano	Herrar	Poner herraduras a las bestias
Ice	De izar/ Ice la bandera	Hice	De hacer/ hice el informe
O	Letra, conjunción/ tú o yo	Oh	Interjección/ ¡oh, libertad!

Ojea	Mirar con atención	Hojea	Pasar las hojas del libro
Ola	Agua en movimiento/ altas olas	Hola	Interjección/ ¡hola, mi vida!
Olla	Vasija/ Dañó la olla	Hoya	Cauce, lecho del río
Onda	Ola / Las ondas de radio	Honda	Fem. de honda/ honda pena
Ora	De orar / ora con fe	Hora	Tiempo/ ya es hora de dormir
Os	Pronombre/ Os escucho	Hoz	Cuchilla para segar
Uso	De usar/ Uso anteojos	Huso	Instrumento para hilar
5) LL-Y			
PALABRA	SIGNIFICADO/EJEMPLO	PALABRA	SIGNIFICADO/EJEMPLO
Arrollo	De arrollar, atropellar	Arroyo	Corriente de agua
Callado	De callar/ Está muy callado	Cayado	Báculo, bastón
Callo	De callar o dureza en la piel	Cayo	Isleta/ El Cayo de Roncador
Calló	De callar / no se calló	Cayó	De caer/ cayó de la silla
Hulla	Carbón de piedra	Huya	De huir/ no huya, cobarde!
Malla	Red / Tejió una malla	Maya	Tribu / calendario maya
Pollo	Ave de poca edad	Poyo	Banco de tierra o piedra
Rallar	Volver polvo/ rallar el ajo	Rayar	Hacer rayas/ rayar el libro
Valla	Obstáculo, cerca, aviso	Vaya	De ir/ vaya a su puesto

Tabla 1. Casos comunes de homofonía

2) PAREJAS O TRILOGÍAS PROSÓDICAS:

Se trata de grupos de palabras iguales en su escritura, pero diferentes en su pronunciación y significado, en razón al lugar en el que se ubique el acento. Por ejemplo:

PALABRA	CLASIFICACIÓN	FORMA
Práctico	Esdrújula	Adjetivo calificativo
Practico	Grave	Primera persona singular, presente indicativo del verbo practicar
Practicó	Aguda	Tercera persona singular, pretérito indicativo del verbo practicar

Naturalmente, para la lógica binaria de la máquina será más fácil dejar el vocablo sin tilde, pues, al fin y al cabo, resulta correcto. Lo mismo ocurre con crítico - crítico - criticó, tomo - tomó, venía - venía, tenía - tenía, entre tantos otros. Por eso, no resulta extraño que el corrector ortográfico guarde un respetuoso silencio ante los siguientes despropósitos prosódicos:

“Tenía que resolver el ejercicio practiconumero ocho, pero noto que el profesor ya venía con un nuevo taller para reforzar otro habito.

Para evitar problemas en este caso, resulta imprescindible la aplicación de las reglas generales de acentuación, sintetizadas en el siguiente cuadro:

TIPO	ACENTO EN	TILDE	EJEMPLO
Agudas	Última sílaba	Cuando terminan en VOCAL, N, S.	Vivirás, gorrión, partiré, inglés
Graves	Penúltima sílaba	Cuando NO terminan en VOCAL, N, S.	Lápiz, ángel, álbum, Héctor
Esdrújulas	Antepenúltima sílaba	TODAS llevan	Plátano, sílaba, música
Sobreesdrújulas	Tras-antepenúltima sílaba	TODAS LLEVAN	Dígamelo, llévaselo
Hiatos	Vocal cerrada (I – U)	Siempre llevan sin importar las reglas anteriores	Biología, país, baúl, búho

Tabla 2. Normas para el uso de la tilde

3) TILDE DIACRÍTICA:

A la regla general de que “*los monosílabos no se tildan*”, surge una excepción importante que viene dada por palabras con igual escritura y pronunciación que llevan tilde o no, según su función sintáctica o semántica. (Ver cuadro adjunto⁴)

Para este grupo, el computador asume igual actitud (prudente para su lógica, pero perjudicial para el usuario incauto). Por consiguiente, en la oración: “*¡que se yo de cuanto te necesitas para él!*”, con el aval de don Bill Gates, el estudiante habrá incurrido en cinco errores. Para evitar esto, el siguiente cuadro explicativo podría ser de utilidad:

TILDE DIACRÍTICA		
CASO	CON TILDE / EJEMPLO	SIN TILDE / EJEMPLO
TU, MI	Pronombre personal / Tú lo hiciste por mí	Adjetivo posesivo / Tu perro y mi gato pelearon
EL	Pronombre personal / Murieron por él	Artículo definido / El niño se cayó
SI	Pronombre personal, afirmación / Sí vendré; habló para sí.	Condicional / Si trabajas bien, te ayudo más tarde
TE	Bebida / Es hora del té	Pronombre personal / Te ayudaré con tu trabajo
MAS	Adverbio de CANTIDAD / Quiero más sopa	Se puede cambiar por PERO / Mas todo pasa
SE	Verbo SER o SABER / Sé muy poco de ti	Pronombre / Ella se maquilla
DE	Verbo DAR / Dé limosna al necesitado	Preposición / Libro de Pedro
QUE, CUAL, QUIEN, COMO, CUAN, CUANTO, CUANDO, DONDE	Se refieren a PREGUNTAS o EXCLAMACIONES o introducen oraciones interrogativas o exclamativas indirectas / No sé cuándo, en dónde y cómo será la reunión; no se explica por qué no asistieron.	Caso contrario / Cuando llegó a casa, todos dormían; todo cuanto tengo te pertenece; invita a quienes quieras.

Tabla 3. Usos de la tilde diacrítica

Como bien se podrá concluir, en la etapa final de la composición de textos, el discurso ortográfico y prosódico sigue vigente; y si bien, los usuarios modernos cuentan con la ayuda de la informática, deberán – como Argos – dejar abiertos la mitad de sus ojos mientras duermen, para que errores de esta talla no les cuesten la reputación de un acertado pensamiento.

⁴ Cuadro adaptado de REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Ortografía de la Lengua Española**. Madrid: Espasa – Calpe; 2010.

ANEXO 13

Formato evaluación escrita de casos ortográficos para estudiantes informáticos

	GI SCHOOL ESPAÑOL Y LITERATURA EVALUACIÓN “CASOS ESPECIALES DE ORTOGRAFÍA” NOVENO AGOSTO – 19- 2013
---	--

Esta evaluación escrita busca identificar si sabes utilizar palabras homófonas, pares o trilogías prosódicas y tildes diacríticas en contextos adecuados.

PALABRAS HOMÓFONAS

1. Completa el siguiente texto con las palabras homófonas adecuadas para el contexto.

El _____ se fue a una _____ que estaba en el bosque y su _____ se dañó. Todos sus _____ fueron inmediatamente a buscarlo y lo que hicieron fue agregar leña al abismo para _____.

-¡Lo _____! -- dijo la más _____ de sus empleados--- Hace mucho tiempo creemos usted es un _____ y por eso que queremos quemarlo.

- ¡_____, amo! --- dijo su más fiel empleada-- ¡_____ lo más lejos posible e _____ una bandera para que quienes vivan más _____ del _____ lo puedan salvar.

El _____ pudo escapar, saltó una _____ y _____ a correr _____ lo más profundo de la _____.

Corrió tan lejos para que sus _____ no lo encontraran que se perdió y se convirtió en un hombre _____.

Siento- ciento hice- ice varón- barón valla- vaya sima – cima bota- vota siervos- ciervos hacia- asia hierba- hierva abrasarlo—abrazarlo desecho—deshecho huya- hulla haya- allá- halla- ah ya arrollo—arroyo malla- maya savia –sabio echó-- hecho montaraz- montará

2. Elige en las siguientes oraciones la palabra homófona adecuada:

- Cuando era joven, esa señora mayor _____ muchos pretendientes (tubo-tuvo).
- Los periódicos informan de una terrible _____ de atentados en Iraq (hola-ola)
- Unas fuentes bien informadas _____ el contenido de la futura ley: (revelaron-rebelaron)
- Para preparar la masa, _____ el agua muy despacio para que no se formen grumos (echo-hecho)
- Los excursionistas anduvieron hasta el extremo del _____ para contemplar el paisaje marino (cavo-cabo)
- Policarpo no vendrá porque tiene que _____ a sus caballos (errar-herrar)
- Los conserjes que _____ todas las puertas del ministerio olvidaron encender las luces de los pasillos: (abrían- habrían).
- Cada día, cuando llego a la tienda, _____ la persiana del escaparate (hizo-izo)
- María del Dulcenombre _____ los deberes cuando llegó a casa:(hizo-izo)
- Los jóvenes inconformistas se _____ contra las restricciones a la libertad de expresión: (revelaron-rebelaron).

TILDE DIACRÍTICA

3. Completa las frases con una de las opciones entre paréntesis:

- a. _____ casa está al final de esta calle a la derecha (mi / mí).
- b. _____ tienes un ordenador de última gama (Tu / Tú).
- c. ¿Quién tiene razón? ¿ _____ o yo? (el / él).
- d. Mis padres _____ acuestan a las doce de la noche (se / sé).
- e. La carta que hay en el buzón es para _____ (mi / mí).
- f. _____ hermana es muy guapa; se parece mucho a _____ madre (mi / mí)
- g. -¿Has estado alguna vez en España? _____, el año pasado en agosto (Si / Sí).
- i. _____ tienes sed bebe agua (Si / Sí).
- j. -¿Cómo _____ llama aquel chico que conocimos en Zaragoza? (Sé/ se).
- k -No lo _____, no me acuerdo (se / sé).
- l. _____ coche de mi padre es de color rojo metalizado (El / Él)

PARES O TRILOGÍAS PROSÓDICAS Y TILDE DIACRÍTICA

4. En el siguiente texto marca tilde a las palabras que sea necesario teniendo en cuenta las parejas o trilogías prosódicas y la tilde diacrítica.

El termino que utilizo el bombero es el adecuado para este tipo de situaciones, ya que, un discurso hacia el publico por parte de una persona como el, debe contener palabras diplomáticas. Que no pase como una vez que un policia entrevistado en un noticiero pronuncio una grosería y utilizo un tono inadecuado... de inmediato su intervención termino. Es por eso, que yo identifico que es necesario realizar una critica fuerte a aquellas personas que no saben cómo expresarse, que no entiende que hay que clasificar los contextos para desenvolverse mejor.

5. Escribe un párrafo coherente de 15 renglones en el cual resaltes 10 palabras homófonas, 5 palabras de tilde diacrítica y 5 palabras de pares y trilogías prosódicas. (Esta pregunta no es válida si no cumple con todas las instrucciones.)

ANEXO 14

Video noticiero. Competencia de expresión oral

Mirar video en el disco compacto adjunto

ANEXO 15

Lista de chequeo para evaluar competencia de expresión oral

Criterios de evaluación- técnicas de expresión oral						
		Aspectos	Ítem	SI	NO	Recomendaciones
ELEMENTOS FÍSICOS DE LA EXPRESIÓN ORAL	VOZ	Volumen	Maneja adecuadamente la respiración y el volumen de su voz, demostrando interés en que el auditorio lo escuché.			
		Articulación o dicción	Pronuncia adecuadamente las palabras intentando que sean entendibles para el público.			
		Entonación	Su ritmo de exposición es variado, ágil y agradable. Encuentra un tono adecuado para cada idea que está exponiendo y le imprime un estado de ánimo adecuado a su exposición.			
	MIRADA	Mirada	Mira, durante la presentación, al auditorio a los ojos, desplaza la mirada lentamente por todo el público para comprobar si su exposición está siendo efectiva.			
	MOVIMIENTOS DEL CUERPO	Manos	Refuerza la transmisión del mensaje con el movimiento de sus manos, sin exagerarlo.			
		Postura corporal	Se desplaza lentamente por el escenario y se apoya con su cuerpo para complementar el mensaje que intenta transmitir.			
Con la postura de su cuerpo demuestra entusiasmo en su presentación, no se apoya en la pared, no se queda estático, ni tiene una actitud pasiva.						
PRECISIÓN EN EL LENGUAJE			Expresa sus ideas con propiedad, claridad y de forma concreta. Expresa sus ideas en orden y coherentemente.			
			Evidencia seguridad en el tema, evita leer al máximo textos de diapositivas o tarjetas de apoyo.			
ANULACIÓN DE MULETILLAS	Evitar muletillas corporales		Evita tener manos en los bolsillos, acariciarse la barbilla, las orejas, la nariz, taparse la cara, rascarse, balancearse, cogerse el pelo, etc. constantemente durante la presentación para mostrar que controla sus nervios.			
	Evitar muletillas orales		Evita utilizar sonidos como “em”, “este”, “am”, etc. que demuestran poca preparación, inseguridad y nerviosismo			
	Evitar muletillas de palabras		Evita utilizar sonidos como “bueno”, “entonces”, etc. que demuestran poca preparación, inseguridad y nerviosismo			
RESPONSABILIDAD	Responsabilidad y creatividad		Assume con responsabilidad y compromiso la presentación oral del tema, demuestra creatividad y entusiasmo con la actividad.			

ANEXO 16

TEXTOS EXPOSITIVOS-EXPLICATIVOS



Son aquellos textos, ya sean orales, escritos o audiovisuales, que explican temas de diversas ciencias o disciplinas con un alto grado de organización y jerarquización de manera objetiva y neutra. Ellos responden a la pregunta ¿Qué es el universo en general?

1. INTENCIÓN COMUNICATIVA

- Definir y caracterizar todo lo que nos rodea.
- Ampliar el conocimiento del lector.
- Explicar fenómenos y temas de interés general.
- Responder al mundo qué es cada cosa.
- Transmitir datos con organización.



2. POR QUÉ ESTUDIARLO

Porque es el tipo de texto más utilizado en los colegios y en las universidades, ya que, es de esa forma cómo se pueden explicar y entender las diversas temáticas de las disciplinas.



Los utilizamos en biología, historia, geografía, matemáticas, química, deportes, lenguaje, física, música, etc.

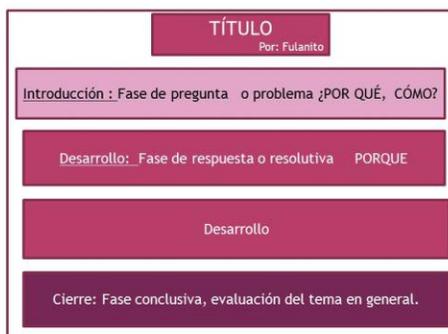


3. DÓNDE SE ENCUENTRA COTIDIANAMENTE

ORALES	ESCRITOS
<ul style="list-style-type: none"> Conferencias. Exposiciones. Explicaciones de profesores. Ponencias en congresos. Documentales audiovisuales. Entrevistas a expertos. 	<ul style="list-style-type: none"> Informes científicos. Folletos explicativos. Manuales escolares. Revistas especializadas. Enciclopedias



4. SÚPERESTRUCTURA DEL TEXTO EXPOSITIVO-EXPLICATIVO



5. Mecanismos lingüísticos y textuales del texto expositivo-explicativo:

5.1 Organizadores metatextuales, intratextuales e intertextuales:

5.1.1 Organizadores metatextuales: Corresponde a recursos tipográficos que permiten la organización interna del texto: Números, guiones, tipos de letras, subrayado, márgenes, espacios, viñetas, negrilla, etc.

5.1.2 Organizadores intratextuales: Son oraciones en el texto que remiten a otra parte del mismo texto para organizar y complementar la información. Son indicaciones que el autor le da al lector para que se ubique en el texto. Por ejemplo: "En el siguiente esquema podrás observar la información que se explicó con anterioridad".

5.1.3 Organizadores intertextuales: Son oraciones o fragmentos en el texto que remiten a otro texto para complementar la información. Por ejemplo: "Así como lo propone MijaelBajtín en su libro *Teoría y estética de la novela*, el dialogismo es lo que permite saber si una novela es una novela".

5.2 Elementos supralingüísticos: Son elementos que se utilizan en el texto para apoyar la información, ya que, a través de estos el entendimiento del tema es más fácil para el lector. Entre ellos se encuentran: subtítulos, dibujos, ilustraciones, cuadros, esquemas, gráficas, tablas, mapas, fotografías, diagramas, etc.

5.3 Procedimientos lingüísticos:

5.3.1 Nominalización: Es una definición a los términos nuevos que se introduzcan en el texto, es decir, es un elemento que le permite al lector entender palabras sin tener que consultar un glosario o diccionario. Por ejemplo: la fotosíntesis se define como el proceso a través del cual la planta convierte el dióxido de carbono en oxígeno con ayuda de la luz solar.

5.3.2 Deixis: Consiste en reemplazar personas, lugares o tiempos mediante pronombres, adverbios o adjetivos demostrativos. Esto con la intención de no repetir innecesariamente una misma palabra. Por ejemplo: Un carro es un medio de transporte particular que le permite a las personas desplazarse con autonomía. Este consta de cuatro llantas, un timón, una caja de cambios, un motor, pedales, etc.

5.3.3 Conectores: Son organizadores textuales que garantizan la cohesión del texto, es decir, que permiten que haya una unión entre los párrafos, las ideas y que toda la información sea coherente.

5.3.4 Marcas de modalización: Si bien en el texto expositivo -explicativo se evitan las opiniones personales, la objetividad absoluta es imposible, por lo tanto, se deben utilizar modalizadores que permitan disimular aquel grado de subjetividad.

5.3.4.1 Asertivas: Indican el grado de verdad o falsedad de algo con expresiones como: siempre, en la mayoría de los casos, por lo regular, a menudo, ordinariamente, algunas veces, en raras ocasiones, etc.

5.3.4.2 Apreciativas: Indican cierto juicios de valor, tales como: lamentablemente, afortunadamente, infortunadamente, etc.

5.3.4.3 Deónticas: Expresiones relacionadas con el deber ser o deber hacer, tales como: hay que, se tiene que, se debe, sería necesario, resulta conveniente, etc.

5.4 Aspectos gramaticales y pragmáticos: Para evitar la subjetividad y darle mayor credibilidad y actualidad a la información, el texto expositivo-explicativo se caracteriza gramaticalmente por tener:

- Predominio de construcciones sintácticas simples: Sujeto+ verbo+ modificadores.

Por ejemplo:

Los perros +han acompañado + siempre al [hombre](#) en su proceso a la [civilización](#).

- Dominio de formas verbales no personales o impersonales. Construcciones con infinitivo, gerundio y participio.

Por ejemplo:

-Infinitivo: caminar es saludable para el cuerpo humano.

-Gerundio: hay aproximadamente 800, presentando una gran variedad de colores y de tipos de pelo según la [raza de perro](#).

-Participio: la revista de [divulgación científica «Nature»](#) revela que el organismo del perro se ha adaptado a cierta clase de alimentos

- Predominio de los tiempos verbales del presente y del futuro de indicativo.
- Adjetivación específica, pospuesta y valorativa.
- Tendencia a la precisión léxica —significación unívoca— con abundancia de tecnicismos y cultismos.
- Ejemplificaciones.
- Repetición de conceptos.
- Escaso empleo de valores estilísticos, es decir, de figuras literarias o lenguaje figurado.
- Estilo lleno de objetividad.

ANEXO 17
Evaluación texto expositivo-explicativo. Dominio conceptual

Gi School,
Español y literatura
texto expositivo- explicativo

1. Lee con atención el texto titulado “NUEVAS SIETE MARAVILLAS DEL MUNDO MODERNO” e identifica cuál es su intención y sus ideas principales.
-

2. Identifica en el texto la superestructura y los mecanismos lingüísticos y textuales que se mencionan a continuación: organizadores metatextuales, intratextuales e intertextuales. También los elementos supralingüísticos, las nominalizaciones, las deixis, los conectores y las marcas de modalización. Resalta con diferentes colores.

NUEVAS SIETE MARAVILLAS DEL MUNDO MODERNO

Se denominan las nuevas siete maravillas del mundo a los monumentos que resultaron ganadores en un concurso internacional, realizado por una empresa privada de nombre New Open World Corporation, e inspirado en la lista de las Siete maravillas del mundo antiguo. La iniciativa partió del cineasta suizo Bernard Weber, fundador de dicha empresa. En los siguientes párrafos se dan a conocer cada una de estas con sus respectivas fotografías.

1. La gran muralla (china):

Fue erigida por el emperador Qin con la intención de unir los diferentes puntos de defensa de china y crear una barrera efectiva contra la invasión mongola. Esta se construyó entre el siglo V a.c. y el año 1368. Tiene una longitud de 6.700 kilómetros y abarca siete provincias. Tras la desaparición de la dinastía qin, dejó de tener uso funcional y se convirtió en fuente de materiales de construcción para las aldeas y pueblos cercanos. En 2004, el satélite proba (satélite de la agencia espacial europea que orbita a 600 kilómetros de la superficie terrestre y que ejecuta de forma autónoma orientación, navegación, control, planificación a bordo y gestión de recursos de la carga), fotografió un segmento de la muralla.



2. Petra (Jordania):

La capital del imperio nabateo se encuentra a unos 250 kilómetros al sur del Amman y fue reconocida Patrimonio de la Humanidad en 1985. Aunque su importancia era reconocida desde el siglo III a.C., su esplendor llegó con el rey Aretas IV (9 a.C. - 40 d.C.). Uno de sus elementos más destacados es el sistema de conducción hidráulica que abastecía de agua potable a la ciudad. En su época de mayor esplendor llegaron a vivir en ella en torno a 20.000 y 30.000 personas. En el siglo VII d.C. fue abandonada y se la consideró perdida hasta el siglo XIX. Su edificio más conocido es El Tesoro (Al Khazneh), descubierto en 1812 por Johann Ludwig Burckhardt.



3. El cristo redentor (Brasil):

El Cristo Redentor o Cristo del Corcovado, que se levanta sobre un morro de piedra en la bahía de Río de Janeiro y es con sus 38 metros de altura, un ícono de Brasil, constituye uno de los grandes atractivos turísticos cariocas, un punto de referencia para los brasileños y una fuente tradicional de inspiración para sus artistas.

La imagen del cristo de brazos abiertos popularizada en millones de imágenes del país suramericano fue una iniciativa de la Iglesia Católica con ocasión del centenario de la Independencia de Brasil en 1922. No obstante el famoso Corcovado, un proyecto del ingeniero Heitor da Silva Costa, no fue inaugurado hasta el 12 de octubre de 1931.

La construcción de cemento armado, de más de 1.000 toneladas, combina ingeniería, arquitectura y escultura, y tiene entre sus logros el hecho de que nadie muriera en accidente durante las obras, algo que no era normal en la época y con proyectos de esa dimensión. Por las condiciones de construcción, sobre una base en la que casi ni cabía el andamio, con fuertes vientos, y la estructura de la estatua, cuyos brazos se extienden hacia el vacío y la cabeza queda inclinada en un desafío a la ingeniería, Levy calificó la obra de "hercúlea".



4. Machu Picchu (Perú):

Su nombre significa "montaña mayor". Se sitúa a una altura de 2.350 metros por encima del nivel del mar y fue construido por los incas en el siglo XV. Se trata de un santuario de rango superior en el que se guardaba la momia del fundador del imperio inca, Pachacútec. Es un conjunto de palacios y templos, algunos de los cuales estaban recubiertos con oro, que llegó a albergar hasta 750 personas.

En lo alto del área urbana se sitúa la llamada intihuatana, una columna de piedra que muestra exactamente cuando se producen los equinoccios. Los expertos opinan que fue desocupada en el año 1540 con la llegada de los españoles. El 24 de julio de 1911 fue descubierta por el explorador americano Hiram Bingham.



5. Chichènìtza (México):

Su nombre significa "en la orilla del pozo de los itzáes". Fue el centro político y económico de la civilización maya entre los años 750 y 1.200 d.C., aunque se estima que fue construida entre los años 435 y 455 d.C. Su edificio más destacado es conocido como "El castillo" y se trata de la pirámide dedicada al dios Kukulcán, que mide 25 metros de alto y 55,5 por cada uno de sus lados. También son edificios importantes el Templo de los Guerreros, el Observatorio o el Templo de las Mil Columnas. Además, hay que tener en cuenta el gran Cenote sagrado en el que se han encontrado restos humanos y de jade y cerámica. Hacia el año 1194, Chichén Itzá perdió su dominio frente a Mayapán. Poco después fue abandonada.



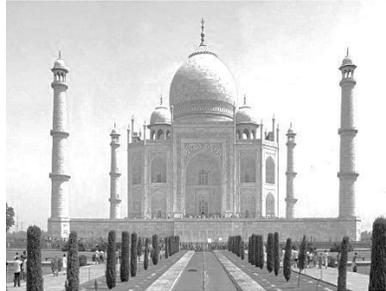
6. El coliseo de Roma (Italia)

Su verdadero nombre es Anfiteatro Flavio. Algunos arqueólogos afirman que la denominación por la que es más conocido deriva de una estatua cercana de dimensiones colosales dedicada al emperador Nerón. Su construcción empezó en el año 72 d.C. por orden de Vespasiano y se inauguró en el 80, bajo el mandato de Tito. Tiene 48 metros de altura, 188 metros de largo y 156 metros de ancho. Cada nivel tiene 80 arcos. Sus asientos estaban divididos en varios niveles: el pódium, donde se sentaban los senadores y donde estaba el palco de emperador; el superior a éste, en el que se sentaban los aristócratas, y una tercera parte, subdividida a su vez en dos, una inferior para los plebeyos ricos y otra superior para los pobres. Además de las luchas entre gladiadores y de éstos con fieras, en el Coliseo también se representaban batallas navales.



7. El Tajmahal (India)

Se trata de un inmenso mausoleo construido por ShahJahan, el quinto emperador mogol musulmán, en memoria de su esposa, la princesa MumtazMahal, muerta en el parto de su decimocuarto hijo. Fue erigido entre los años 1631 y 1648, y en él trabajaron 20.000 personas, que vivían en un complejo cercano llamado Mumtabazad, conocido ahora como TajGanj. El material, traído desde todos los rincones de La India y Asia central con la ayuda de 1000 elefantes, estaba compuesto por: arenisca roja antigua, jaspe, jade, cristal, turquesas, lapislázuli, zafiros, carbón, cornalina, diamantes y mármol, entre otros. El cuerpo central mide 57 metros de alto.



Finalmente, se han estudiado las nuevas siete maravillas del mundo moderno las cuales son: la muralla china, el Taj majal, el Coliseo romano, Machu Pichu, Chichenitzá, el Cristo redentor y Petra. Algunos teóricos afirman que estas reemplazarán a las tradicionales maravillas del mundo ya que, seis de las más antiguas han desaparecido. Puedes ampliar la información de estas en el libro *las siete maravillas del mundo antiguo* escrito por Erin Ash Sullian.

3. Escribe un breve texto expositivo- explicativo, en el siguiente espacio, en cual tengas en cuenta la intención, la superestructura y los mecanismos lingüísticos y textuales que se trabajaron en el punto dos.

ANEXO 18

Indicaciones proyecto de escritura y rúbrica. Texto expositivo- explicativo para niños

GI SCHOOL ESPAÑOL Y LITERATURA PROYECTO FINAL PRIMER PERIODO NOVENO

Este proyecto se realizará individualmente o en parejas y valdrá el 30 % de la nota final del primer periodo. A partir de este se evaluará la ortografía, las técnicas de expresión oral y el texto expositivo- explicativo.

OBJETIVO DEL PROYECTO: “Realizar un proceso de producción de texto expositivo- explicativo que permita explicar a niños de preescolar, con lenguaje adecuado para ellos, un tema específico, que luego será socializado y leído a ellos utilizando las técnicas de expresión oral”.

PASOS PARA REALIZAR EL PROYECTO

1. Indagar la información en mínimo 5 diferentes fuentes (NO EXCLUSIVAMENTE EN INTERNET) en páginas web, libros y personas expertas en el tema.
2. Tomar fotocopia, imprimir y tomar apuntes cuidadosamente de la bibliografía para citar en el libro definitivo y para incluir en el portafolio del proyecto.
3. Realizar el borrador (primera versión del texto) teniendo en cuenta que debes desarrollar ampliamente el tema a partir de ocho subtemas y traerlo terminado e impreso a la clase del jueves 3 de octubre.
4. Realizar la autoevaluación y la coevaluación el jueves 3 de octubre a partir de la lista de cotejo que la profesora te entregará.
5. Tener en cuenta las recomendaciones de los compañeros y las propias para realizar la segunda versión del texto.
6. Enviar la segunda versión del texto el viernes 4 de octubre al correo de la profesora dianal@gi.edu.co
7. Empezar la realización de la versión definitiva del libro el martes 15 de octubre en powerpoint incluyendo imágenes y decoración especial para niños.
8. Mostrar a la profesora en clase para tener en cuenta las últimas observaciones. (Jueves 17 de octubre) antes de mandar a imprimir.
9. Verificar que el libro desarrolle los ocho subtemas, que cumpla con la superestructura, con los mecanismos lingüísticos y textuales, que tenga la bibliografía, que tenga ortografía, que sea muy llamativo, creativo y que su presentación evidencie que es dirigido para niños.
10. Imprimir de la mejor calidad posible, en cartulina y mandarlo a argollar.
11. Traer el libro definitivo el lunes 21 de octubre para leer a los niños de preescolar.
12. Ensayar su lectura con anterioridad, teniendo en cuenta las técnicas de expresión oral y el público al cual va dirigido.
13. Presentar un portafolio en el cual se encuentren las fotocopias de las fuentes de información, la primera versión y la lista de cotejo de la autoevaluación y coevaluación y la segunda versión con la rúbrica.
14. Fin

RÚBRICA "PRODUCCIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO-EXPLICATIVO"				
		9, 1–7	6, 1–4	3, 1–0
SUPERESTRUCTURA	Título e Introducción	La introducción del texto tiene propósito de los autores, ámbito temático y las sugerencias para leer el texto. Tiene entre 12 y 11 renglones.	La introducción solo contiene propósito de los autores y ámbito temático o sugerencias para leer el texto. Tiene entre 8 y 11 renglones.	La introducción solo contiene: propósito de los autores o ámbito temático o sugerencias para leer el texto. Tiene 7 o menos renglones.
	Desarrollo	El tema se desarrolla amplia y completamente a través de diversos aspectos (más de ocho subtemas). Cada párrafo tiene entre 12 y 10 renglones.	El tema se desarrolla medianamente a través de diversos aspectos del tema (más de seis subtemas). Cada párrafo tiene entre 8 y 10 renglones.	El tema se desarrolla de manera insuficiente (menos de cinco subtemas). Cada párrafo tiene menos de 7 renglones.
	Cierre o conclusión	El texto cierra con un breve resumen de las temáticas desarrolladas en este y menciona una conclusión a la que llegaron los autores después de desarrollar el tema. Tiene entre 12- 10 renglones.	El texto cierra con un breve resumen de las temáticas desarrolladas en este. Tiene entre 9 y 8 renglones.	El texto cierra con una pequeña conclusión o el texto no evidencia un cierre.
MECANISMOS LINGÜÍSTICOS Y TEXTUALES	Organizadores metatextuales	El texto utiliza guiones, números, "Letras", subrayados, negrillas elementos que ayudan a la organización del texto.	El texto utiliza guiones, números, "Letras", subrayados, negrillas elemento que ayudan a la organización del texto.	No utiliza organizadores metatextuales.
	Organizadores intratextuales	Utiliza frases que remiten a otra parte del texto para explicar, guiar la lectura del lector y organizar el texto cada vez que es necesario.	Utiliza frases que remiten a otra parte del texto para explicar, guiar la lectura del lector y organizar el texto, pero se hace necesario incluir más.	No incluye organizadores intratextuales o no son coherentes para el texto.
	Organizadores intertextuales	Se apoya de citas de otros textos para complementar el contenido o remiten al lector a otras fuentes que puedan complementar su lectura.	Utiliza citas o frases que remiten a otro texto para complementar la información, pero se hace necesario incluir más.	No incluye organizadores intertextuales.
	Elementos supralingüísticos	El texto se apoya de un esquema para resumir la información (mapa conceptual, mapa mental) e ilustraciones, mapas, dibujos, fotografías, etc.	El texto se apoya de un esquema para resumir la información o solo incluye imágenes del tema.	El texto no presenta elementos supralingüísticos.
	Procedimientos lingüísticos	El texto utiliza los 4 siguientes: <u>Nominalizaciones</u> para aclarar conceptos o términos, utiliza <u>deixis</u> para evitar la repetición de palabras. <u>Conectores</u> que permiten relacionar ideas y encadenar párrafos. <u>Marcas de modalización</u> para evitar que el texto evidencie opiniones personales.	El texto utiliza 3 procedimientos lingüísticos de los 4 requeridos.	El texto utiliza mínimo dos procedimientos lingüísticos de los requeridos.
	Aspectos gramaticales	El texto utiliza los siguientes : <u>Oraciones simples</u> (Sujeto- verbo-complemento). <u>Formas de verbos no personales</u> . <u>Tiempo verbal en presente y futuro del indicativo</u> y <u>adjetivación específica</u> para dar mayor credibilidad a la información y aportar a la objetividad.	El texto utiliza tres de los aspectos gramaticales	El texto utiliza 2 o menos aspectos gramaticales.
	Aspectos pragmáticos	El texto evidencia la utilización de lo siguiente: <u>-Uso de precisión lexical</u> (tecnicismos, cultismos). <u>-Ejemplificaciones</u> . <u>-Reiteración de los conceptos</u> . <u>-Evita lenguaje figurado</u> . <u>-Estilo lleno de objetividad</u> .	El texto utiliza cuatro de los aspectos pragmáticos.	El texto utiliza tres o menos de los aspectos pragmáticos.
BIBLIOGRAFÍA	Fuentes de información	El texto se produjo a partir de mínimo cinco diferentes fuentes de información, es decir, (Libros, expertos, internet, etc.)	El texto se produjo a partir de cuatro diferentes fuentes de información, es decir, (Libros, expertos, internet, etc.)	El texto se produjo a partir de tres o menos fuentes de información o exclusivamente de internet.
DESTINATARIO	Destinatario del texto	El texto evidencia una preocupación por hacer entender al destinatario la información. Por lo tanto, su presentación estética y su lenguaje es completamente adecuado para este.	El texto evidencia una básica preocupación por hacer entender al destinatario la información. Por lo tanto, su presentación estética y su lenguaje es adecuado para este.	El texto no evidencia una preocupación por hacer entender al destinatario la información. Por lo tanto, su presentación estética y su lenguaje es inadecuado para este.

ANEXO 19

Fragmento. Proceso de comprensión lectora para escribir el libro "Un vistazo a nuestro interior"

El aparato digestivo

Comer para vivir

El oxígeno contenido en el aire es el único elemento necesario para vivir que los animales necesitan directamente. El resto de los nutrientes que necesitamos proviene de la alimentación. En las plantas, que producen los nutrientes básicos en nuestro organismo:

- Producen materia orgánica para que podamos utilizarla como alimento.
- Aportan el material necesario para la construcción y para la renovación y reparación de los diferentes tejidos.
- Aportan los nutrientes necesarios para la regulación del metabolismo.

Los alimentos están formados por moléculas de tamaño grande que por los canales del intestino no pueden absorberse. La digestión los divide en partículas más pequeñas, y cuando son demasiado grandes, los renueva, transformando los compuestos básicos de los alimentos en moléculas más pequeñas y fáciles de absorber.

Estos compuestos básicos, con los hidratos de carbono y las grasas, que cuando son las moléculas más sencillas, pasan a la sangre y a la linfa, para ser transportados a las células de los diferentes tejidos.

Los hidratos de carbono son la mayor fuente de energía. A través de la digestión se transforman en glucosa, que pasa a la sangre y es transportada a las células.

Las grasas, una vez transformadas, son absorbidas por los capilares linfáticos del intestino delgado y pasan a la sangre. Las grasas solubles se absorben directamente por el torrente sanguíneo, mientras que las grasas insolubles, como las grasas de origen vegetal, se absorben a través de los capilares linfáticos.

Nuestro organismo también necesita varios tipos de vitaminas.

El aparato digestivo

El tiempo humano necesita energía para su funcionamiento, por lo que debe tomar alimentos. Estos no son absorbibles tal cual, sino que han de someterse a un proceso de preparación que permita su asimilación.

Este proceso comienza en la digestión, un conjunto de transformaciones físicas, químicas y biológicas que convierten los hidratos de carbono, las grasas y las proteínas de los alimentos en sustancias aprovechables por el organismo.

El aparato digestivo, que se extiende desde la boca hasta el ano con una longitud de casi 12 metros, actúa en dos fases. La fase mecánica consiste en la reducción del alimento que ingerimos en partículas lo suficientemente pequeñas para que los podemos tragar con facilidad. La fase química representa la transformación de los alimentos en sustancias asimilables por el organismo, lo que se consigue mediante la acción de varios jugos segregados por diversas glándulas.

glándulas salivares
Son tres grupos de glándulas que producen saliva, que lubrica y ayuda al movimiento de los alimentos.

boca
Consiste en la cavidad que contiene los dientes y la lengua, que ayuda a tragar el alimento y a iniciar la digestión.

hígado
Órgano imprescindible para la vida. Secreciona la bilis, que ayuda a la digestión de las grasas.

vesícula biliar
Órgano ubicado en la parte inferior del hígado, que almacena la bilis y la envía al intestino.

páncreas
Glándula de secreción mixta, secreta insulina y glucagón, hormonas que regulan el metabolismo de los azúcares y el calcio.

esófago
Parte del tubo digestivo que conecta la boca con el estómago.

intestino delgado
Parte del tubo digestivo de 4 a 6 metros de longitud, que se divide en tres partes: duodeno, yeyuno e íleon.

intestino grueso
Parte final del tubo digestivo, que conecta el íleon con el ano.

recto
Parte final del intestino grueso y del tubo digestivo, que conecta el intestino con el ano.

MONITORES DE CARBONO	ALIMENTOS RICOS EN GRASAS	PROTEÍNAS
Leche	Carnes	Legumbres
Frutas	Proteínas lácteas	Carne y pescado
Pan	Huevos	Paté, croquetas
Papas	Frutos secos	Frutos secos
Aceite	Almidón	Guisantes
Almidón	Azúcar	Espárragos
		Alubias

Tirada del libro "El cuerpo humano"

Los órganos del aparato digestivo

Boca y faringe

La boca es el punto de entrada de los alimentos al tubo digestivo. En ella se realiza la masticación y la deglución de los alimentos. La masticación es el proceso de trituración de los alimentos, facilitada por los dientes, con la ayuda de la lengua.

La lengua, formada por un conjunto de músculos, ayuda a tragar el alimento y a iniciar la digestión. La lengua también ayuda a la deglución, que es el proceso de pasar el alimento desde el estómago hasta el intestino delgado.

Esófago

El esófago es un tubo muscular que conecta la boca con el estómago. Su función es transportar el alimento desde la boca hasta el estómago.

Hígado

El hígado es la glándula más grande del cuerpo humano. Su función es producir la bilis, que ayuda a la digestión de las grasas.

Intestino delgado

El intestino delgado es el lugar donde se realiza la mayor parte de la digestión y la absorción de los nutrientes.

Intestino grueso

El intestino grueso es el lugar donde se realiza la absorción de agua y la formación de las heces.

Recto y ano

El recto y el ano son las partes finales del tubo digestivo, que eliminan las heces del cuerpo.

Glándulas salivares

Las glándulas salivares producen saliva, que lubrica y ayuda al movimiento de los alimentos.

Vesícula biliar

La vesícula biliar almacena la bilis, que es producida por el hígado.

Páncreas

El páncreas produce jugos digestivos que ayudan a la digestión de los alimentos.

Esófago

El esófago es un tubo muscular que conecta la boca con el estómago. Su función es transportar el alimento desde la boca hasta el estómago.

Hígado

El hígado es la glándula más grande del cuerpo humano. Su función es producir la bilis, que ayuda a la digestión de las grasas.

Intestino delgado

El intestino delgado es el lugar donde se realiza la mayor parte de la digestión y la absorción de los nutrientes.

Intestino grueso

El intestino grueso es el lugar donde se realiza la absorción de agua y la formación de las heces.

Recto y ano

El recto y el ano son las partes finales del tubo digestivo, que eliminan las heces del cuerpo.

Glándulas salivares

Las glándulas salivares producen saliva, que lubrica y ayuda al movimiento de los alimentos.

Vesícula biliar

La vesícula biliar almacena la bilis, que es producida por el hígado.

Páncreas

El páncreas produce jugos digestivos que ayudan a la digestión de los alimentos.

El aparato digestivo

Procesos digestivos

La acción de tragar

Los dientes muelen los alimentos y la lengua los mezcla con saliva para formar el bolo alimenticio. Un centavo de la saliva, lo habitual, convierte las moléculas de almidón de los hidratos de carbono en azúcares, asimilables con mayor facilidad. La acción de tragar completa cuando la lengua palpica el paladar o punto superior de la boca y empuja el bolo hacia la faringe, lugar de confluencia con los vasos vasales. El paladar levanta una membrana muscular, el velo del paladar, que cierra la comunicación de la faringe con las fosas nasales, cuando la lengua empata el bolo. Esto impide que el alimento vaya hacia arriba, hacia la nariz. Posteriormente, esta membrana descendiéndole empíctica cierra la faringe e impide que el bolo alimento se entre en las vías respiratorias.

Labels: boca, paladar, epiglottis, faringe, velo del paladar, lengua, esófago.

Aprovechando hasta la última gota

El cuerpo humano es muy avaro y antes de excretar definitivamente cualquier sustancia se asegura de que esta ya no le sirve para nada y se la convierte en un elemento nuevo. El hígado, que realiza más de 500 funciones, tiene un papel fundamental para conseguir este objetivo: segregando diariamente entre 700 y 1200 ml de bilis, un líquido espeso, amarillillo-verdoso, y ligeramente ácido. Este compuesto básicamente por agua, sales biliares, sales inorgánicas, pigmentos biliares, ácidos biliares, grasas y colesterol. Las sales biliares convierten las grasas en una fina emulsión y facilitan su absorción intestinal. Los pigmentos biliares, es decir, la bilirrubina (de color rojo) y la biliverdina (de color verde) son derivados de la hemoglobina y representan uno de los productos finales de la desintegración de los glóbulos rojos. La bilirrubina sufre, en el intestino, una serie de reacciones de la flora bacteriana, que la oxida y la transforma en esteoestrobilina, el pigmento marrón característico de las heces. Algunos de los productos intermedios de esta transformación son reabsorbidos por la mucosa intestinal y llevados a los riñones, donde se excretan.

Los sentidos, como la vista, el olfato y el gusto, también informan a los centros reguladores para que estimulen la secreción de jugos digestivos.

Los labios presentan su color rojo característico debido a la sangre de las pequeñas capilares que los irrigan. La piel de los labios es mucho más fina que la que cubre el resto del cuerpo, por lo que se ve mucho más los vasos sanguíneos.

Un problema bien resuelto

Nuestro organismo nos reclama siempre un suministro constante de alimento, a pesar de que sólo comemos a intervalos regulares y alternamos las comidas con muchas otras actividades. Parte de este problema lo resuelve el hecho de tener un intestino delgado largo, que obliga a que el peso de la comida por él dure varias horas. Además, en el intestino delgado se produce el reparto de los componentes básicos de los alimentos. Este reparto se realiza mediante la absorción de los nutrientes a través de las paredes de este órgano, constituidas por unas láminas o vellosidades intestinales que están ligadas a capilares sanguíneos y linfáticos. Algunas sustancias absorbidas se reparte directamente la circulación sanguínea por todo el cuerpo, pero otras toman varias direcciones. Los hidratos de carbono, convertidos en azúcares simples, y las proteínas, transformadas en aminoácidos, se dirigen a través de la vena porta hacia el hígado, órgano encargado de su almacenamiento y distribución. Las grasas, convertidas en ácidos grasos y glicérol, se transforman en grasas más pequeñas dentro del sistema linfático, desde donde penetran en el flujo sanguíneo.

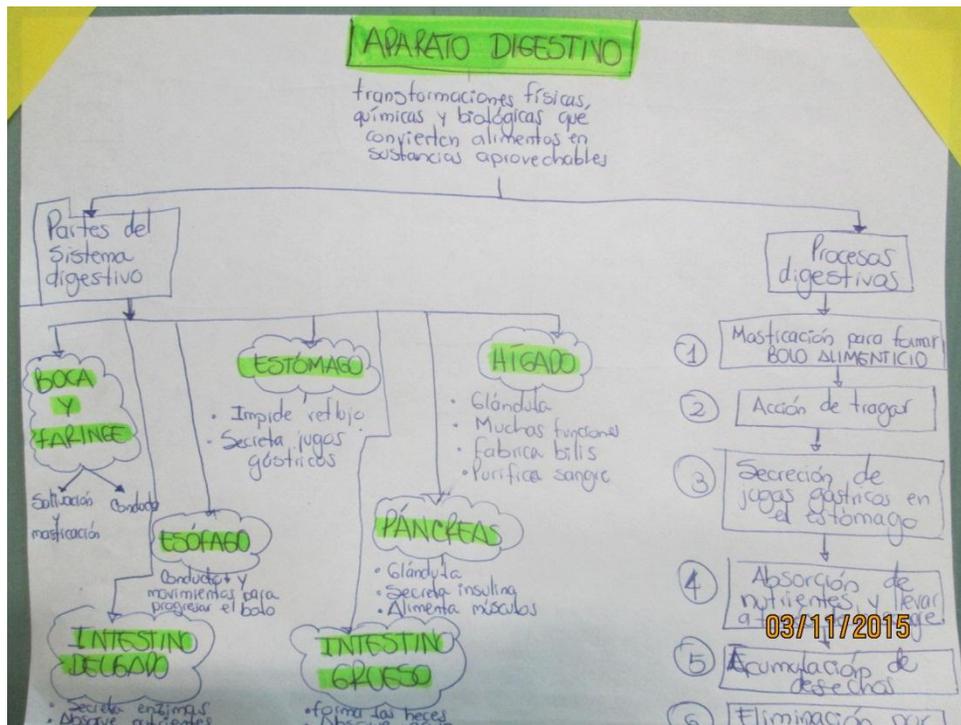
Labels: vellosidades intestinales, capilares en sección, células de una vellosidad, capa muscular, mucosa.

Células inteligentes

Una de las propiedades más importantes del hepatocito o célula hepática es su capacidad de regenerarse para reemplazar las células del hígado que se han degenerado o han muerto. El hepatocito sólo vive entre 3 y 500 días, pero su desaparición se cubre con rapidez. El hígado también es el único órgano humano con capacidad de regeneración masiva. En caso de agotamiento o enfermedad, cuando mueren simultáneamente millones de hepatocitos (hepatitis), las células hepáticas son capaces de regenerar en unos cuantos meses las tres cuartas partes del volumen de un hígado. Además, los hepatocitos también «sobreviven» cuando han de frenar esta actividad reproductora asertiva.

Prevenición

El síntoma más llamativo de las enfermedades ictericia, una coloración amarillo-verdosa tejidos orgánicos. Su causa es la presencia de la bilirrubina, que se deposita en estos. Una de estas enfermedades más conocidas es la hepatitis A, o ictericia, es la más extendida. Casi siempre se halla asociada a la falta de higiénico de las aguas residuales, y se transmite por vía fecal-oral. También existe hepatitis tóxicas, es decir, a través de alcohol.



ANEXO 20

Primera Versión autoevaluada y coevaluado

Nicolás Roldán QB
Alejandro Gilaldo QB

Condiendo

COLOMBIA

Con Steve, el mision.

INTRODUCCION

¡Hola amigos mi nombre es PITU en este libro quiero que

conozcas el maravilloso país donde vives para ello te indicare en que lugar de la tierra estamos ubicados, cuales son nuestros vecinos, cual es la división política de nuestro territorio, que son los departamentos, los municipios, los principales ríos, cordilleras, tribus indígenas, regiones, los nevados y los climas.

El objetivo es que tengas una visión general de lo que es nuestro país y de todas las riquezas que poseemos ^{Ademas} y que tú puedas posteriormente profundizar sobre lo que este libro te quiere enseñar de manera general.

Espero que esta información les ayude para el presente y futuro bienvenidos a Colombia.

- Ubicación geográfica debe ser un subtítulo.
- Las oraciones están muy largas.

CAPÍTULO I

Ubicación geográfica: Colombia está ubicada en una de las mejores posiciones del planeta en el mundo existen cinco continentes, ^{esta} Colombia ^{se} está ubicada en América, ^{esta} que se divide en tres partes: norte, centro y sur. ^y nosotros nos ubicamos en el sur. tenemos gran ventaja pues nosotros tenemos contacto con dos de los grandes océanos, ^{el} pacífico y ^{el} atlántico. también tenemos contacto con el río más grande del mundo llamado el Amazonas que a su vez es rodeado por gran cantidad de selva. Continuemos con nuestra aventura.

CAPÍTULO II

Fronteras: una frontera es en donde un territorio conecta con otro y empieza un nuevo territorio, son como nuestros vecinos, nuestra casa termina y la casa que está al frente comienza, la reja o el muro es la frontera, nuestros vecinos son Ecuador, Venezuela, Perú, Brasil y Panamá, también ^{Además en vez de.} tenemos fronteras marítimas, que es eso se preguntan es como si fuéramos vecinos del mar. ^{← No entiendo.} Descansen un poco que ya continuamos.

CAPITULO III

Capital: como todo país Colombia tiene su capital. que es la capital? ~~se preguntan~~ ~~bueno~~ ~~pues~~ es como el centro político, social, y administrativo de Colombia, lo que significa que maneja lo que entra y sale de Colombia, el dinero es manejado de forma racional para cada ciudad. Ahora ya saben que es capital, pero ^{¿esta} ~~cual es~~ ~~pues~~ nuestra capital? es Bogotá, la ciudad más grande de Colombia, su núcleo en algunas tareas.

↓
definición

CAPÍTULO IV

Departamentos: Colombia se divide en 32 departamentos de muchos tamaños y diferentes tipos de gente, ^{tales} como los blancos o mestizos como nosotros o los negritos que viven en el caribe como Cartagena también están los indígenas que conservan sus tradiciones viviendo en la selva de la amazonia. Los departamentos también tienen capitales por ejemplo: armenia es la capital del Quindío. Continuemos...

más tengones!

CAPÍTULO V

Principales ríos: en Colombia hay muchas cosas entre ellas gran cantidad de ríos, hay de muchos tamaños y medidas y unas tienen más utilidad que otros los dos ríos más largos de Colombia son el magdalena y el cauca los cuales atraviesan la mayor parte de Colombia. Sígueme con más aventuras.

CAPÍTULO VI

Cordilleras: a Colombia la atraviesan tres cordilleras la central que es la más larga la oriental que está a la derecha y la occidental a la izquierda, las cordilleras son un conjunto de montañas que recorren la mayor parte de Colombia en ellas nacen muchos de los ríos de los que hablamos en el capítulo anterior, también contienen muchos animales muy impresionantes como el cóndor el ave nacional.

más (en glosa) ▼

(1-5)

CAPÍTULO VII

Tribus indígenas: en Colombia antes de que los españoles llegaran Vivian un conjunto de tribus indígenas con costumbres diferentes a las nuestras, en estos tiempos las tribus indígenas han disminuido casi en su mayoría unas de ellas son los pastos, kogui y wayu.

más tener g/ondas
(5-6)

CAPÍTULO VIII

Regiones y características: en Colombia se encuentran 5 regiones andina, pacífica, llanos orientales, caribe y amazonia cada región tiene diferentes culturas y actividades como la agricultura, la ganadería, la pesca y la artesanía.

LISTA DE CHEQUEO "TEXTO EXPOSITIVO-EXPLICATIVO"

Título del texto: Conociendo Colombia con Steve, el minion.

Nombre de los autores: Nicolás Roldán, Alejandro Giraldo.

Nombre de los evaluadores: Natalia J.

Tipo de evaluación:		Autoevaluación	Coevaluación		heteroevaluación
Aspecto	ítem	SÍ	NO	Comentarios y sugerencias	
	Título	El título es adecuado para el contenido del texto	X		El título es acorde con el tema.
SUPERESTRUCTURA	Introducción	La introducción del texto tiene propósito de los autores, ámbito temático y las sugerencias o comentarios para leer el texto. Tiene entre 12 y 11 renglones.		X	le hace falta las sugerencias o comentarios.
	Desarrollo	El tema se desarrolla amplia y completamente a través de diversos aspectos (más de ocho subtemas). Cada párrafo tiene entre 12 y 10 renglones.		X	algunos tienen menos.
	Cierre o conclusión	El texto cierra con un breve resumen de las temáticas desarrolladas en este y menciona una conclusión a la que llegaron los autores después de desarrollar el tema. Tiene entre 12- 10 renglones.		X	No tienen conclusión.
MECANISMOS LINGÜÍSTICOS Y TEXTUALES	Organizadores metatextuales	El texto utiliza guiones, números, "Letras", subrayados, negritas elementos que ayudan a la organización del texto.		X	No tienen diferentes letras, ni subrayados les hace falta.
	Organizadores intratextuales	Utiliza frases que remiten a otra parte del texto para explicar, guiar la lectura del lector y organizar el texto cada vez que es necesario.		X	No tienen organizadores intratextuales
	Organizadores intertextuales	Se apoya de citas de otros textos para complementar el contenido o remiten al lector a otras fuentes que puedan complementar su lectura.		X	Tampoco tienen.
	Elementos supralingüísticos	El texto se apoya de un esquema para resumir la información (mapa conceptual, mapa mental) e ilustraciones, mapas, dibujos, fotografías, etc.		X	Aun no, quizás cuando se haga la final.
	Procedimientos lingüísticos	El texto utiliza los 4 siguientes: <u>Nominalizaciones</u> para aclarar conceptos o términos, utiliza <u>deixis</u> para evitar la repetición de palabras. <u>Conectores</u> que permiten relacionar ideas y encadenar párrafos. <u>Marcas de modalización</u> para evitar que el texto evidencie opiniones personales.		X	Deixis si existe. Marcas de modalización también y conect. Pero no tienen nominalizaciones
	Aspectos gramaticales	El texto utiliza los siguientes: <u>Oraciones simples</u> (Sujeto- verbo-complemento). <u>Formas de verbos no personales</u> . <u>Tiempo verbal en presente y futuro del indicativo</u> y <u>adjetivación específica</u> para dar mayor credibilidad a la información y aportar a la objetividad.		X	Utilizan bien todo lo que es oraciones simples
	Aspectos pragmáticos	El texto evidencia la utilización de lo siguiente, cuando se hace pertinente: - <u>Uso de precisión lexical</u> (tecnicismos, cultismos). - <u>Ejemplificaciones</u> . - <u>Reiteración de los conceptos</u> . - <u>Evita lenguaje figurado</u> . - <u>Estilo lleno de objetividad</u> .		X	usan muy bien las ejemplificaciones.
BIBLIOGRAFÍA	Fuentes de información	El texto se produjo a partir de mínimo cinco diferentes fuentes de información, es decir, (Libros, expertos, internet, etc.), (No exclusivamente de internet) y se citan los enlaces y los datos del libro después de la conclusión.		X	No está presente.
DESTINATARIO	Destinatario del texto	El texto evidencia una preocupación por hacer entender al destinatario la información. Por lo tanto, su presentación estética y su lenguaje es completamente adecuado para este.	X		Esta bien para el tipo de destinatario.

LISTA DE CHEQUEO "TEXTO EXPOSITIVO-EXPLICATIVO"						
Título del texto: <u>Conociendo Colombia con Steve y Minion</u>						
Nombre de los autores: <u>Nicolás Roldán y Alejandro Gaitán</u>						
Nombre de los evaluadores: <u>Nicolás Roldán y Alejandro Gaitán</u>						
Tipo de evaluación: Autoevaluación		Coevaluación		heteroevaluación		
Aspecto	item	SÍ	NO	Comentarios y sugerencias		
	Título	X		este es mediano a completo de la mayoría de los colombianos		
SUPERESTRUCTURA	Introducción	X		está bien planteada.		
	Desarrollo	X		se debe mejorar en algunos aspectos		
	Cierre o conclusión		X	No tiene		
MECANISMOS LINGÜÍSTICOS Y TEXTUALES	Organizadores metatextuales		X	No tiene		
	Organizadores intratextuales		X	No tiene		
	Organizadores intertextuales		X	No tiene		
	Elementos supralingüísticos		X	No tiene		
	Procedimientos lingüísticos		X	X	Faltar de poner No tiene más procedimientos lingüísticos	
	Aspectos gramaticales			X	No tiene	
	Aspectos pragmáticos			X	No tiene	
BIBLIOGRAFÍA	Fuentes de información		X	No está adjunta pero está hecha.		
DESTINATARIO	Destinatario del texto	X		está bien escrito para el tipo de público.		

ANEXO 21

Heteroevaluación

Las Artes

Índice

1. **Introducción**
2. **Historia del arte**
 - 2.1. África
 - 2.2. Los egipcios
 - 2.3. Grecia
 - 2.4. Edad media
 - 2.5. Renacimiento
 - 2.6. Edad clásica, moderna y el presente
3. La pintura
4. La literatura
5. La arquitectura
6. El cine
7. El teatro
8. La danza
9. La música
 - 9.1. Lo básico
 - 9.2. Leyendo la música.
10. **Conclusión**

1. Introducción

Hola, mi nombre es Sol. Muchos niños disfrutan mucho de cosas como una película, su canción preferida o de dibujar. Lo que pocos saben es de qué se trata todo esto: las artes. Detrás de lo que vemos todos los días; de tu programa favorito, o de las historias que se leen a diario se encuentra el arte. En este libro te explicaré cómo es el mundo de las artes en todas sus formas posibles como lo son la pintura, la arquitectura, la literatura, el teatro, el cine, la danza y la música. Lo que yo quiero es que puedas entender y apreciar el arte cada vez que lo veas y que aprendas a interpretar y diferenciar las diferentes formas del arte. Si buscas una manera divertida de aprender sobre este tema, o una guía rápida para informarte acerca de este, no dudes en consultar este libro. Para leer este libro, te recomendamos tener una mente abierta a aprender y a apreciar el arte prestando atención a todo lo que diremos a **continuación**.

2. Historia del arte.

Para muchas personas, el **arte** ha sido difícil de definir, pero... ¿Por qué? Pues esto se debe a que el arte es tan diferente y único entre las otras cosas que lo hace difícil de entender para muchos de nosotros. El **arte** nos ha acompañado desde

Comentario [C1]: Excelente texto. Tengan en cuenta lo que a continuación se señala para corregir errores.

Comentario [C2]: Recuerden que en español solo se ponen mayúscula a la primera letra del título o se hace con mayúscula sostenida.

Comentario [C3]: Es necesario organizar la numeración

Comentario [C4]: Recuerden que la introducción no hace parte de la numeración.

Área de revisiones

Comentario [C5]: Excelente introducción.

Comentario [C6]: Este en realidad debería ser el numeral 1. Corrijan la numeración de los subtemas a

2.1. África
 El arte se remonta a tiempos muy antiguos en donde **debíamos** cazar para comer. Los primeros humanos pintaban en sus cuevas lo que habían hecho aquel día. A esto se le llama *arte rupestre*. Los arqueólogos de hoy en día encuentran cada vez más arte rupestre en las cuevas y nos lleva a preguntarnos: *¿Qué otras formas de arte hicieron estas personas?* El tiempo pasó y las ideas florecieron y personas como los africanos comenzaron a hacer los primeros instrumentos musicales como la marimba u otros tambores. Estos eran utilizados para curar a sus enfermos o hacer rituales a sus dioses.

2.2. Los egipcios

Tiempo después, otro grupo de personas llamados los egipcios empezaron a construir monumentos enormes llamados *pirámides*. Las pirámides son edificios grandísimos en forma de cono que se utilizaron para enterrar a sus reyes y estar más cerca de sus dioses. Los egipcios también inventaron el primer tipo de papel, este venía de una planta llamada *papiro*. Además de pintar en el interior de las pirámides, usaron el papiro para pintar a sus dioses, su tierra y su vida en general.

Comentario [C8]: Esta persona gramatical no es adecuada, ya que, se refieren a una cultura diferente a la del destinatario.

1 de 5 | Palabras: 2,898 | Inglés (Estados Unidos) | 130%

2.3. Grecia

Una civilización de Europa llamada Grecia hizo grandes avances en el arte. Los griegos hicieron figuras talladas en piedra que parecían humanos. A esto se le llama *escultura*. Los griegos hicieron muchos avances en cuanto a la escultura y la construcción de edificios, además de pintar hermosos diseños en sus vasijas. Los griegos son reconocidos por haber hecho construcciones tales como el *Partenón*, un gran edificio con columnas hecho para agradecer a sus dioses.

2.4. Edad Media

Muchos años después, el arte cambió. En unos años conocidos como la *Edad Media*, se empezaron a prohibir muchas cosas en el arte, como esculpir ciertas cosas o pintar con muchos colores. ¿Te imaginas que te prohibieran hacer lo que más te gusta? Aunque el arte fue amenazado, muchas grandes iglesias fueron construidas **ya que en este tiempo la religión católica tenía el control.**

2.5. Renacimiento

El *Renacimiento* fue una época después de la edad media en donde el arte volvió a nacer. Allí, Artistas como Leonardo Da Vinci, Filippo Brunelleschi, o Miguel Angel hicieron grandes obras usando las ideas griegas o romanas de la antigüedad. Se hicieron varios edificios, monumentos, pinturas, o esculturas tales como **la *Mona Lisa*, *La catedral de Florencia*, *El David*, o *La Última cena***. Estas obras son muy famosas en todo el mundo **ya que** estos artistas eran muy reconocidos y excelentes en lo que hacían.

2.6. Edad clásica, moderna y el presente]

En un tiempo llamado la edad clásica y moderna, el arte se basó más que nada en la música y la pintura. Surgieron grandes *compositores* en esta época, un compositor es alguien que puede crear canciones muy complicadas, como Wolfgang Amadeus Mozart. Este señor de nombre extraño nació en Austria y compuso muchas canciones como la *Marcha turca*. Otro compositor de Austria fue Ludwig Van Beethoven, quien también compuso muchas canciones en el piano. ¿Por qué estos señores tenían nombres tan complicados para nosotros? Bueno, la respuesta es que en Austria se habla alemán, un idioma muy diferente al español. En la edad moderna se usó muchas veces una forma de pintar llamada la *pintura abstracta*. La pintura abstracta es pintar algo que no representa nada en el mundo real y sale de la imaginación del pintor. Cuando veas un cuadro que parezca un garabato o que no tenga mucho sentido, recuerda que esto es arte abstracta. En cuanto a las construcciones, los edificios que ves por la calle son el nuevo tipo de construcción utilizada en el presente.

Comentario [C9]: Falta comas.

Comentario [C10]: Falta signo de puntuación.

Comentario [C11]: Falta comas.

Comentario [C12]: Me preocupa el concepto de Edad clásica que están utilizando, ya que, la información la están uniendo con la moderna y eso sería incorrecto. Los invito a aclarar estas ideas.

2. TIPOS DE ARTES

3. La pintura

La pintura es una de las artes más comunes, y se trata de poner alguna figura con o sin color en una superficie plana. Puedes hacer una obra de pintura muy fácilmente ya sea dibujando, pintando con tus dedos o utilizando un pincel. Para pintar a color se necesitan materiales especiales como los lápices de colores, pintura líquida, pasteles o crayones. Todos estos materiales tienen algo llamado *pigmento*, un pigmento es lo que le da un color a algo. Otra forma muy común de pintar es el dibujo, el cual es hacer una figura sin color. Para dibujar se utilizan materiales como lápices o bolígrafos pero lo más fácil de conseguir es un *lápiz*. Un lápiz es un instrumento alargado que pinta de un color gris para dibujar. La superficie más utilizada para dibujar es la cartulina o el papel, mientras que para la pintura se utiliza una tela templada llamada *lienzo*.

Comentario [C13]: Yo les sugiero que agreguen este subtítulo general y que corresponda al número dos para jerarquizar más adecuadamente el texto.

4. La literatura

La literatura es un arte diferente que utiliza la palabra para expresarse. Se trata de utilizar el lenguaje para transmitir lo que quiere decir el *autor*. Un autor es la persona que escribe el libro o la pieza de literatura. Las formas más comunes de literatura son las novelas, los poemas, o las fábulas. Estas intentan contar historias reales, o una historia de fantasía. Las

historias de fantasía son llamadas *ficción* y son creadas por la imaginación del autor **(ya que)** no son reales. Tú puedes hacer literatura muy fácilmente, lo único que debes hacer es coger un lápiz, papel y luego inventar una historia. Hay muchos escritores famosos en el mundo y todos escriben con su propio estilo y forma preferida. Hay formas muy variadas de literatura y si quieres saber más acerca de esto puedes preguntarle a tus padres o buscar en una biblioteca. El español es una lengua de la que salen muchos libros de literatura, algunos escritores en el español son:

Comentario [C14]: Faltan comas.

- Miguel de Cervantes
- Gabriel García Márquez
- Mario Vargas Llosa
- Pablo Neruda
- Julio Cortázar
- Jorge Luis Borges

Y hay muchísimos más en todas las lenguas y países del mundo. Puedes encontrar literatura en todas partes, desde el internet hasta una biblioteca.

5. La arquitectura

La arquitectura es el arte de construir edificios que les sirvan a las personas. Tu casa, tu colegio, incluso el lugar en donde estás leyendo esto está conformado por la arquitectura. Esta es un arte muy complicada, ya que se necesita mucha precisión y saber de matemáticas para hacer un buen edificio. Nunca debes confundir la arquitectura con la escultura, ya que la arquitectura construye edificios que les sirvan al ser humano mientras que la escultura es para decorar. La arquitectura varía mucho alrededor del mundo ya que a veces la forma de construir viene de una religión o cultura propia de un lugar. Por ejemplo: La arquitectura griega tiene muchos detalles y utiliza columnas, mientras que la china usa techos con curva y paredes enormes. Los edificios que ves cuando miras tu ciudad tienen una forma de arquitectura única que combina la creatividad con la matemática para poder hacer un edificio bello pero también estable y seguro.

6. El cine

El cine o la cinematografía es un arte moderno que junta varias imágenes una después de otra produciendo movimiento y transmitiendo un mensaje. Cuando ves una película, en realidad estás viendo muchas imágenes que pasan rápidamente y producen una sensación de movimiento y después se le agrega sonido. El cine combina varias artes como la pintura o la música cuando se trata de adornar la película o dibujar las imágenes que después harán la película. Hoy en día, las películas son grabadas con una *cámara*. Una cámara es una máquina que toma muchísimas fotos en un segundo y que al reproducirlas se convierten en un *video*. Hay películas que se graban con una cámara, mientras que hay otras que juntan varios dibujos y producen un video. Puede que estés ya familiarizado con el cine, viendo películas con tu familia o amigos es una actividad cada vez más frecuente para entretenernos. El cine no solo son las películas, hay también otro tipo de obra llamado *cortometraje*. Un cortometraje es un video más corto que una película pero que también expresa un mensaje. Un cortometraje puede ser usado para anunciar una película o simplemente para entretener.

7. El teatro

7. El teatro

El teatro es considerado una rama del arte escénico (que se presenta sobre un escenario), que intenta representar una historia por medio de la actuación ante un grupo de espectadores. Este propósito se alcanza utilizando una combinación de diferentes expresiones artísticas tales como: el habla, la mímica, la música, la danza, los sonidos, el vestuario, el maquillaje entre otros. La palabra *teatro* también puede referirse al género literario que es generalmente dialogado y que es posteriormente presentado a un público principalmente en un teatro o en cualquier otro escenario. Para hacer una obra de teatro tienes que tener dos elementos esenciales: actores y un público lo demás son simplemente adecuaciones o arreglos que se utilizan para que todo el ambiente de la obra parezca más real y se entienda mejor la historia. Probablemente tú ya hayas visto alguna obra de teatro como por ejemplo las clausuras escolares que se llevan a cabo cada vez que finaliza el año escolar y en la que probablemente tu hayas participado ya haya sido actuando, bailando, cantando, leyendo o simplemente observando. El nacimiento del teatro se remonta a tiempos en los que nuestros amigos africanos hacían sus ceremonias y rituales religiosos de una manera muy artística implementando la música y la danza. Luego a través la historia se han ido perfeccionando todos los aspectos escenográficos para hacer de las obras teatrales el bello arte que conocemos hoy en día, un arte donde el único límite lo impone tu imaginación. Dentro de los más celebres e importantes dramaturgos de la historia se encuentran

- William Shakespeare

- Jean-Baptiste Molière
- Pedro Calderón de la Barca
- Oscar Wilde
- Aristófanes
- Federico García Lorca

8. La danza

La danza también conocida como el baile, es una forma de arte en donde se utiliza el movimiento del cuerpo humano como una forma de expresión y entretenimiento. La danza puede ser ejecutada por una sola persona, en parejas o en grupos de varias personas que bailan al mismo tiempo. La danza está fuertemente ligada a la música ya que la mayoría de bailes o coreografías se hacen acompañados de una pieza musical o de alguna canción que **este** relacionada con lo que quieren expresar los bailarines. La danza ha tenido varios propósitos desde sus inicios, uno de ellos es expresar sentimientos mediante movimientos que es la forma más pura del arte, también puede ser utilizada para entretener a un público, para seducir o atraer a otra persona o probablemente con **el que** tu te sientes **mas** identificado: simplemente por diversión. La danza **esta** compuesta por cinco elementos básicos que usados correctamente pueden transmitir emociones al **público** o al mismo bailarín. Estos elementos son:

- El movimiento
- El ritmo
- La expresión corporal
- El espacio
- Y el estilo

Una vez dominados estos cinco elementos se puede hacer de la danza un arte maravilloso.

9. La música

La música es un arte único. La música nos conecta a niveles con los que ninguna obra de arte puede hacerlo. La música tiene la capacidad de transmitir de manera inmediata diferentes sensaciones de una manera inexplicable. La música ha sido nuestra fiel acompañante desde los inicios de la humanidad en tiempos tan remotos en que la única manera de expresarnos y hacerlos entender era por medio de la música. En la antigua Grecia, se consideraba la música como un elemento de mucho poder llegando a estar reglamentada en las primeras constituciones de Atenas y Esparta. Se pensaba que imitaba **(los estado emocionales)** del alma por lo que podía introducir dentro de nosotros determinadas sensaciones y sentimientos que por consiguiente influirían en nuestra conducta. La música siempre ha estado presente a lo largo de nuestra historia y ha sido en ocasiones un factor determinante en muchos sucesos de gran importancia. La música es **mas** fácil sentirla y reproducirla que de definirla o explicarla. La definición **mas** básica de la música es que es un arte que consiste en organizar silencios y sonidos para obtener un resultado coherente y agradable para el oído. Pero la música es mucho **mas** que eso:

2.1-La música tiene tres principios básicos que son: la melodía, la armonía, y el ritmo.

Área de revisiones

Comentario [C15]: OJO hay error de número gramatical.

- **melodía:** La melodía es lo que tarareas o cantas cada vez que te gusta una canción **ya que** no puedes cantar **más** de una nota a la vez por eso las melodías son una forma de combinar los sonidos sucesivamente **sea** uno tras otro por eso a algunos instrumentos se les denomina como instrumentos melódicos **ya que** no pueden tocar **más** de una nota al mismo tiempo.
- **Armonía:** si usáramos solamente melodías para nuestras canciones las canciones sonarían un poco "vacías" .Así que necesitamos algo que nos sirva de base. Para eso **esta** la armonía que es la forma de combinar sonidos

Comentario [C16]: Recuerden que inician con mayúscula.

Comentario [C17]: Falta coma.

Comentario [C18]: Es necesario un conector adecuado para el texto escrito, no oral.

en forma simultanea de ahí viene el nombre de los instrumentos como el piano o la guitarra que son instrumentos armónicos **ya que** pueden tocar **más** de una nota a la vez.

- **Ritmo:** Nunca te ha pasado que cuando escuchas tu canción favorita siempre empiezas a marcar el tiempo con las manos o con los pies sin que **tu** te des cuenta? A esto lo llamamos ritmo. **El** ritmo es el pulso o el tiempo a **intervalos** constantes y regulares durante **un** **apreza** musical.

Estas son simplemente las bases de **como esta** conformada una pieza musical **por que** componer una pieza musical es muchísimo **más** complejo que esto y requiere de mucho tiempo, **estudio** y dedicación **por que** crear algo tan hermoso y tan mágico es bastante complejo.

Comentario [C19]: Mayúscula

2.2-lectura musical

- La música aunque no lo creas también puede ser leída. Aunque no con letras como tu **estas** habituado a leer sino **más** bien con un sistema llamado el pentagrama que es la guía básica para escribir y leer música. El pentagrama **esta** conformado por cinco líneas que tienen cuatro espacios entre ellas. Cada línea y cada espacio representa un nota de la escala musical que son DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI. Luego tenemos las figuras musicales que representan la duración de cada nota en relación de la velocidad de la canción. Las figuras son: **redonda, blanca, negra, corchea, semicorchea, fusa** y **semifusa**. Gracias a la combinación de notas y figuras es posible articular la base del lenguaje musical y aprender a leer y escribir música.

La música además es capaz de despertar emociones y estados de **ánimo** en nosotros. Por eso es que tenemos la "banda sonora" de nuestras vidas, canciones favoritas que nos recuerdan personas y momentos que queremos guardar por siempre. Ahí está la esencia y la belleza de la música que además puede ser considerado un estilo de vida.

10.conclusion

En conclusión el arte en todas sus formas de expresión ha sido el instrumento básico para que la conciencia humana se desarrolle y no se atrofie el espíritu. El arte es necesario para la vida porque refleja los elementos esenciales de esta; por medio de las artes el **hombre** ha podido comprender la esencia y la naturaleza de las cosas, además de desarrollar sus sentidos sensoriales y demostrarlos a libre demanda. Y como dijo Herbert **read** (1945). El arte no intenta representar toda la realidad como un todo, ni todas las apariencias, al contrario, recoge lo significativo de las experiencias humanas para proyectar sentimientos en distintos niveles por medio de formas significativas y de símbolos. Esto es lo que hace al arte algo tan bello por que intenta recoger la esencia de las cosas **más** bellas en la vida y las plasma ya sea en un lienzo, en un papel, en un pedazo de piedra o en conjunto de notas que nos transportan a otra dimensión.

Comentario [C20]: Trilogía prosódica

Comentario [C21]: Mayúscula inicial.

Comentario [C22]: Este es un término políticamente incorrecto.

Comentario [C23]: Mayúscula si es nombre propio.

Comentario [C24]: Deben delimitar la cita y explicar quién es Herbert Read

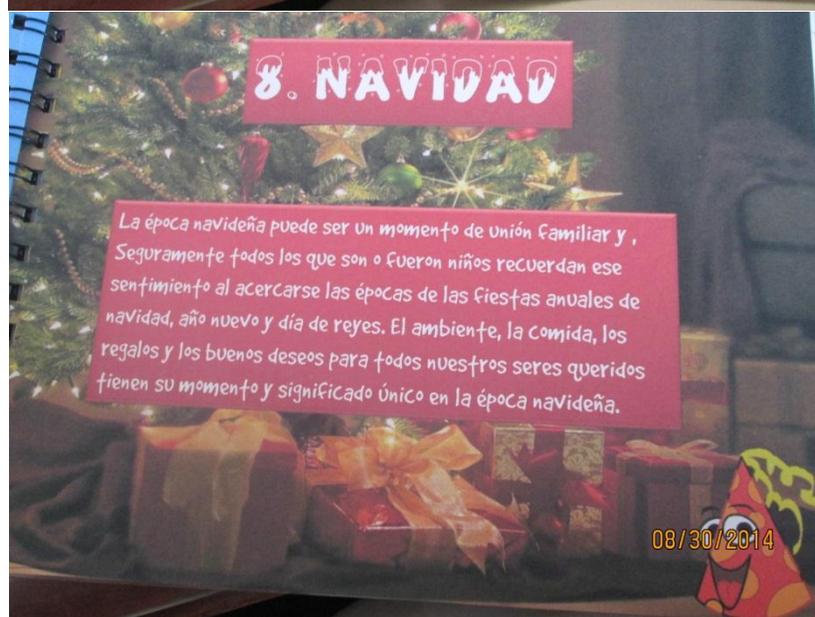
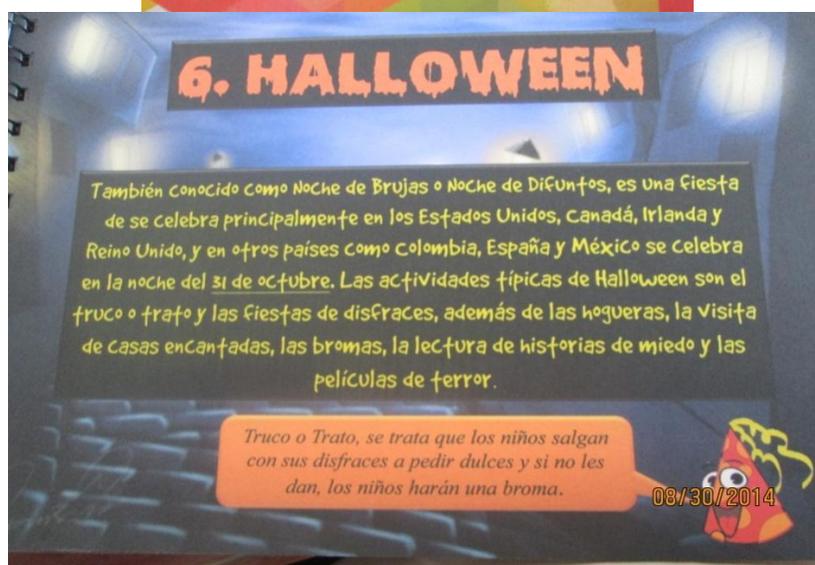
<http://alexwv.blogspot.com/2012/01/la-musica-como-toda-manifestacion.html>
<http://alexwv.blogspot.com/2012/01/la-musica-como-toda-manifestacion.html>
<http://diario.latercera.com/2011/07/23/01/contenido/tendencias/26-77384-9-6-secreto-tras-el-poder-de-la-musica.shtml>
<http://www-ma4.upc.edu/~xgracia/musmat/treballs/GarMar.armonia.pdf>
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lap/torres_p_am/capitulo6.pdf

Comentario [C25]: Es necesario el subtítulo de "Referencias bibliográficas".

LISTA DE CHEQUEO "TEXTO EXPOSITIVO-EXPLICATIVO"					
Título del texto: Las artes					
Nombre de los autores: David Serna y Andrés Mugnier					
Nombre de los evaluadores: Diana López Garzón					
Tipo de evaluación: Autoevaluación Coevaluación heteroevaluación x					
	Aspecto	Ítem	SI	NO	Comentarios y sugerencias
	Título	El título es adecuado para el contenido del texto		X	Deben utilizar uno más atractivo para el destinatario
SUPERESTRUCTURA	Introducción	La introducción del texto tiene propósito de los autores, ámbito temático y las sugerencias o comentarios para leer el texto. Tiene entre 12 y 11 renglones.	X		EXCELENTE INTRODUCCIÓN
	Desarrollo	El tema se desarrolla amplia y completamente a través de diversos aspectos (más de ocho subtemas). Cada párrafo tiene entre 12 y 10 renglones.	x		MUY BUEN DESARROLLO. Tengan en cuenta los errores y comentarios en el texto.
	Cierre o conclusión	El texto cierra con un breve resumen de las temáticas desarrolladas en este y menciona una conclusión a la que llegaron los autores después de desarrollar el tema. Tiene entre 12- 10 renglones.	x		MUY BUEN CIERRE
MECANISMOS LINGÜÍSTICOS Y TEXTUALES	Organizadores metatextuales	El texto utiliza guiones, números, "Letras", subrayados, negrillas elementos que ayudan a la organización del texto.		x	Es necesario corregir esta parte. Es necesario organizar la numeración y las márgenes para jerarquizar mejor la información.
	Organizadores intratextuales	Utiliza frases que remiten a otra parte del texto para explicar, guiar la lectura del lector y organizar el texto cada vez que es necesario.	x		Están utilizados adecuadamente. MUY BIEN. Deben incluir más cuando incluyan las imágenes.
	Organizadores intertextuales	Se apoya de citas de otros textos para complementar el contenido o remiten al lector a otras fuentes que puedan complementar su lectura.	x	x	Deben delimitar la cita que utilizan.
	Elementos supralingüísticos	El texto se apoya de un esquema para resumir la información (mapa conceptual, mapa mental) e ilustraciones, mapas, dibujos, fotografías, etc.		NA	Recuerden que deben incluir un mapa conceptual del todo el libro.
	Procedimientos lingüísticos	El texto utiliza los 4 siguientes: Nominalizaciones para aclarar conceptos o términos, utiliza <u>deixis</u> para evitar la repetición de palabras. <u>Conectores</u> que permiten relacionar ideas y encadenar párrafos. <u>Marcas de modalización</u> para evitar que el texto evidencie opiniones personales.		X	MUY BIEN. Falta alguna deixis.
	Aspectos gramaticales	El texto utiliza los siguientes : <u>Oraciones simples</u> (Sujeto- verbo- complemento). <u>Formas de verbos no personales</u> . <u>Tiempo verbal en presente y futuro del indicativo</u> y <u>adjetivación específica</u> para dar mayor credibilidad a la información y aportar a la objetividad.		x	MUY BIEN ☺
	Aspectos pragmáticos	El texto evidencia la utilización de lo siguiente, cuando se hace pertinente: - <u>Uso de precisión lexical</u> (tecnicismos, cultismos). - <u>Ejemplificaciones</u> . - <u>Reiteración de los conceptos</u> . - <u>Evita lenguaje figurado</u> . - <u>Estilo lleno de objetividad</u> .		X	MUY BIEN ☺
BIBLIOGRAFÍA	Fuentes de información	El texto se produjo a partir de mínimo cinco diferentes fuentes de información, es decir, (Libros, expertos, internet, etc.), (No exclusivamente de internet) y se citan los enlaces y los datos del libro después de la conclusión.	x	x	Falta incluir el subtítulo y la fuente de libro físico.
DESTINATARIO	Destinatario del texto	El texto evidencia una preocupación por hacer entender al destinatario la información. Por lo tanto, su presentación estética y su lenguaje es completamente adecuado para este.	x		MUY BIEN ☺

ANEXO 22

Versiones definitivas de libros expositivos- explicativos para niños





INDICE

1. Introducción	3. Sistema digestivo
2. Tu sistema locomotor	4. Sistema circulatorio
2.1 Músculos	5. Sistema respiratorio
2.2 Esqueleto	6. Sistema nervioso
2.3 Piel	7. Conclusión
2.3.1 La epidermis	
2.3.2 La dermis	
2.3.3 La hipodermis	

08/30/2014

LOS MÚSCULOS

Cuando se unen células musculares que parecen hilos o filamentos se forma un músculo. Un músculo es un pedazo de carne que se contrae y se relaja pero no tiene vida. En cada cuerpo hay un señor como yo pipó, el cerebro pero este lo verán en el capítulo del sistema nervioso. Este señor cerebro tiene que comunicarse con los músculos así que estos tienen células nerviosas que ayudan a que se hablen, también por medio de ella el cerebro se da cuenta de lo que le pase al músculo. Los músculos trabajan muy duro para que tú te puedas mover y por eso hay venas y arterias los rodean para que el oxígeno y los nutrientes lleguen a ellos. Unos de los músculos más fuertes de tu cuerpo aunque no lo creas es la lengua, y la respuesta a nuestra adivinanza.

08/30/2014

EL ESQUELETO

Si tuviéramos solamente músculos no podríamos movernos, estos son como una tela sin fuerza, por eso es necesario que estén unidos a los huesos para que los sostengan. El conjunto de todos los huesos del cuerpo es el esqueleto.

Los huesos están conformados por celullitas fuertes y duras, las cuales son células óseas. Los huesos sirven para proteger órganos como los pulmones y el corazón.

Como la piedra son duros, para el perro un buen manjar y sin ellos no podrías ni saltar ni caminar. ¿Qué es?

08/30/2014

EL SISTEMA DIGESTIVO

El cuerpo humano es una casita. Las células son los ladrillos con la que está construida y también son los trabajadores que día a día la cuidan y reforman. Pero para poder hacer todo esto, necesitan de maquinillas o aparatos que les ayuden a realizar sus tareas. En la casa hay varios aparatos y uno de ellos es el aparato o sistema digestivo.

El aparato digestivo le ayuda a las células a conseguir el alimento y los nutrientes que necesitan para vivir, eliminar los desechos que quedan en el cuerpo y materiales para reconstruir la casita. Estos materiales son: las proteínas, ellas son muy pequeñas y se encuentran entre los alimentos que comemos cada día.

Aunque sepas esto Mago no serás Si no sabes Dónde lo digerirás. ¿Qué es?

08/30/2014

FIN DEL VIAJE

Lamentablemente nuestro viaje al cuerpo humano finaliza pero si quieres más información y mayor comprensión puedes buscar los otros libros de "Mi Jardín enciclopedia infantil" así podrás ampliar conceptos, ideas y de más cosas. Esperamos que hayas aprendido mucho de tu cuerpo a través de este viaje y que te hayas fascinado con tu organismo. Ojalá recuerdes siempre al cerebro pipó tu amigo que te llevó a través de esta travesía y que siempre sigas indagando sobre el mundo porque cada día hay cosas nuevas que aprender. Recuerda tus 5 sistemas principales el locomotor el cual pertenece el esqueleto, los músculos y la piel. El digestivo el cual pertenece el intestino grueso y el delgado, este es el sistema por cual digieres todo lo que comes. El sistema circulatorio el que funciona por medio de las venas y lleva la sangre a todas tus células. El sistema respiratorio en el cual inhalas y exhalas aire por medio de los pulmones. Y por último, sistema nervioso al cual pertenezco yo, tu cerebro y el cual le da órdenes a todo tu cuerpo. Esperamos que te haya servido el libro y que hayamos cumplido nuestro propósito.

¡Esperamos que tu curiosidad los lleve siempre a lugares nuevos!

08/30/2014

© Can Stock Photo - csp1507732



Introducción

¡Buenos días amigos! Les habla su amigo Sammy, el león. Hoy les voy a contar en que categorías se dividen los animales salvajes. Según www.botanicalonline.com/animales/listadeanimalesalvajes.html, "Los animales salvajes no han sido domesticados por las personas, con lo que muestran su comportamiento natural." Principalmente, son dos, animales terrestres y animales acuáticos, en estas dos ramas hay unas categorías principales que son ¡muy importantes!

En este libro, te cuento a que categorías pertenecen algunos de los animales salvajes más importantes como el elefante y el cocodrilo. Quiero que conozcas más animales con los que no convives diariamente y puedas clasificarlos según su categoría. Este libro sirve para todos los amiguitos que tengan interés en saber más y que disfruten sabiendo de los animales. Si ves algún animal que llamó mucho la atención, puedes buscar más información sobre ellos así sea en el internet o en un libro. ¡Disfrútalos!

Sammy

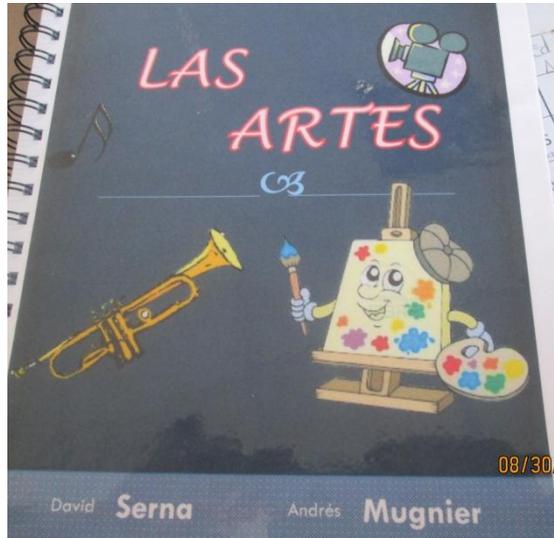
08/30/2014

08/30/2014

1.5 INSECTOS

Los insectos tienen un tamaño pequeño. Tienen 6 patas y dos apéndices en su cabeza llamados comúnmente como antenas. Algunos insectos tienen poco de veneno, sin embargo, la mayoría no son letales. Algunos insectos pueden volar o nadar. Algunos pican como los mosquitos y algunos solo hacen un ruido horrible como las polillas, los mosquitos o las abejas.

08/30/2014



2.4. El cine

El cine o la cinematografía es un arte moderna que junta varias imágenes una después de otra produciendo movimiento y transmitiendo un mensaje. Cuando ves una película, en realidad estás viendo muchas imágenes que pasan rápidamente y producen una sensación de movimiento y después se le agrega sonido. El cine combina varias artes como la pintura o la música cuando se trata de adornar la película o dibujar las imágenes que después harán la película.

Hoy en día, las películas son grabadas con una cámara. Una cámara es una máquina que toma muchísimas fotos en un segundo y que al reproducirlas se convierten en un video.

Hay películas que se graban con una cámara, mientras que hay otras que juntan varios dibujos y producen un video. Puede que estés ya familiarizado con el cine, viendo películas con tu familia o amigos es una actividad cada vez más frecuente para entretenernos.

El cine no solo son las películas, hay también otro tipo de obra llamado cortometraje. Un cortometraje es un video más corto que una película pero que también expresa un mensaje. Un cortometraje puede ser usado para anunciar una película o simplemente para entretenernos.

08/30/2014

Como puedes ver, yo soy un símbolo musical llamado Clave de sol, de ahí viene mi nombre: Sol. Yo soy utilizado para indicar a los músicos dónde están las notas en el pentagrama.

08/30/2014



LOS DIENTES

Los dientes son los elementos más duros de nuestro cuerpo, ya que están recubiertos de esmalte que es la materia más dura en el mundo después del diamante; estos son necesarios para la digestión y masticar los alimentos. Los niños poseen 20 dientes de leche que se caen entre los 6 y 12 años, estos se pierden para que los dientes definitivos que se encuentran debajo salgan.

Los dientes tienen formas distintas porque cada uno tiene un rol diferente en la masticación:



- Los incisivos, tan afilados cortan los elementos.
- Los Caninos, tan puntiagudos, los despedazan.
- Los molares y los premolares anchos y planos los trituran.



08/30/2014



Conociendo COLOMBIA con Dave el minion



08/30/2014

Nicolás Roldan v Aleiandro Giral

1.2 Principales ríos



En Colombia hay muchas cosas de la naturaleza, entre ellas gran cantidad de ríos, hay ríos de muchos tamaños y medidas. Además algunos de ellos son más utilizados por los colombianos que otros. Los dos ríos más largos e importantes de Colombia son el Río Magdalena y el Río Cauca, los cuales atraviesan la mayor parte de Colombia de sur a norte. También no solo tenemos gran cantidad de ríos sino que también tenemos una amplia cantidad de lagunas y lagos. Las lagunas y los lagos ayudan a la producción de electricidad, igual que algunos ríos también sirven para la pesca. Algunos ríos sirven para el transporte como el río Amazonas, ya que, en algunas zonas no hay carreteras para los carros así que tienen que usar los ríos para transportarse.

Para más información mira la siguiente imagen:



08/30/2014

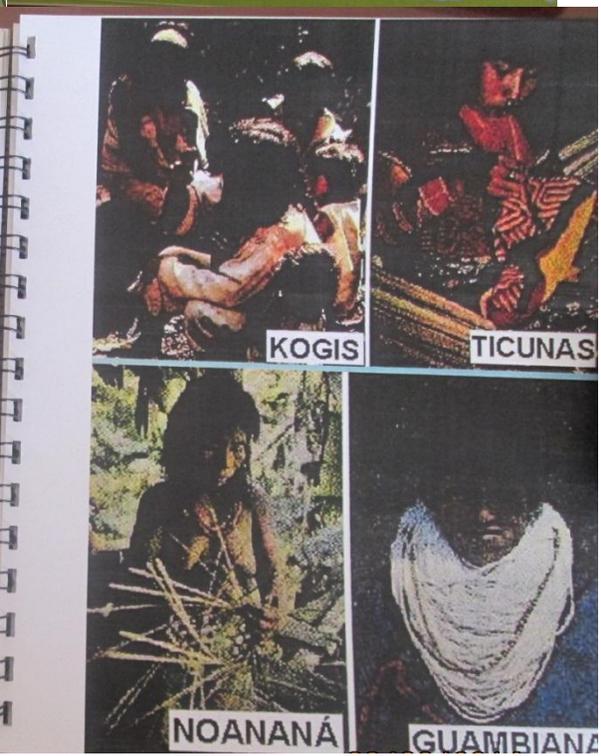
3 Cultura

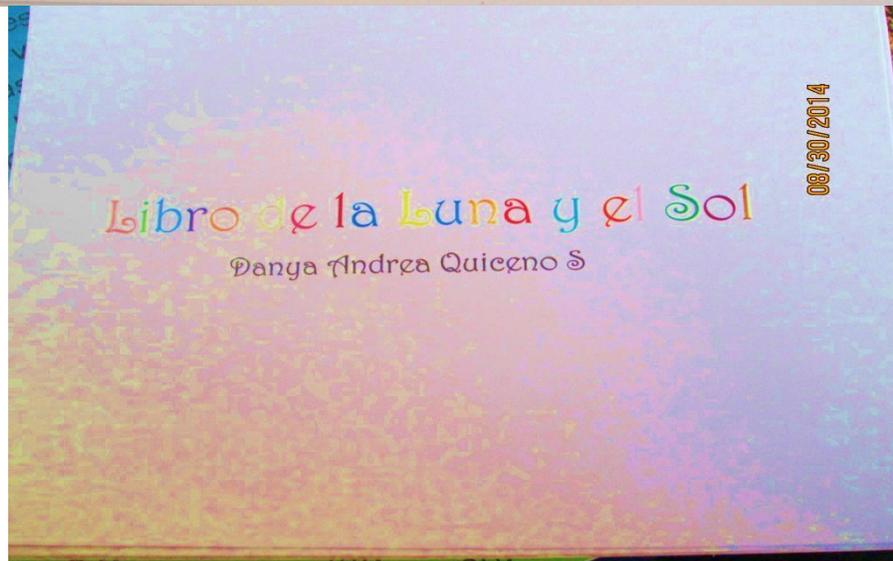
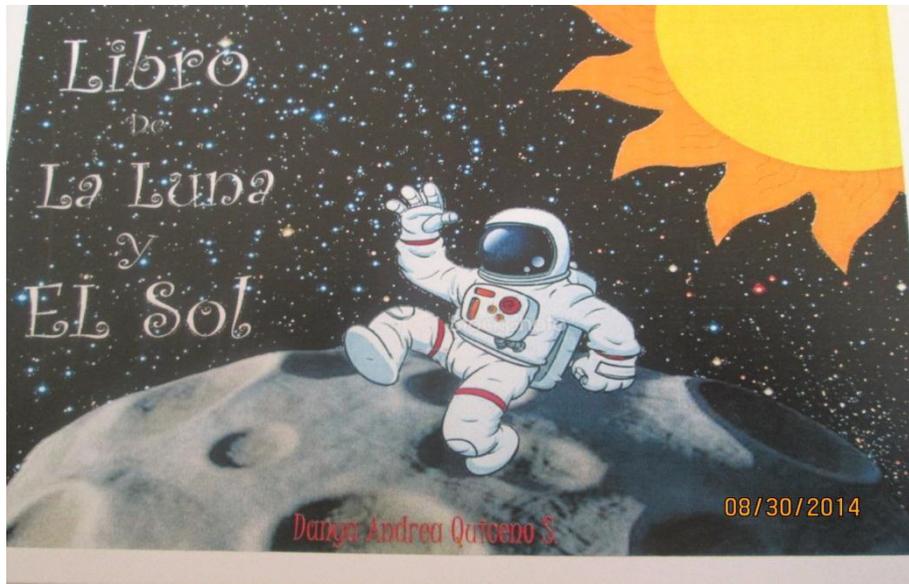


3.1 Tribus indígenas

En Colombia antes de que los españoles llegaran vivían un conjunto de tribus indígenas con costumbres diferentes a las nuestras, en estos tiempos las tribus indígenas han disminuido casi en su mayoría para no decir en su totalidad, unas de ellas son los pastos, kogui, Roldanillos, wayú. Muchos de ellos continúan con sus costumbres, pero algunos se han adaptado a la vida moderna y han dejados sus costumbres para encajar en la sociedad, cosa que hace que el país pierda cada día más sus costumbres o descendencias.

Para ver imágenes de algunas tribus indígenas mira la siguiente imagen:





ANEXO 23

Video publicación y socialización a destinatarios de libros expositivo- explicativo

(ver en el CD adjunto)



