

**Fortalecimiento de la comprensión y producción de textos expositivos a través del diseño y
aplicación de una Secuencia Didáctica, en estudiantes de sexto grado de la Institución
Educativa Alfonso López Pumarejo**

**César Augusto Hurtado Zapata
Sandra Viviana Giraldo Toro**

**Universidad del Valle
Instituto de Pedagogía
Maestría en Educación con Énfasis en Lenguaje
Septiembre de 2018
Cartago**

**Fortalecimiento de la Comprensión y Producción de Textos expositivos a través del diseño y
aplicación de una secuencia didáctica, en estudiantes de sexto grado de la Institución
Educativa Alfonso López Pumarejo**

**César Augusto Hurtado Zapata
Sandra Viviana Giraldo Toro**

**Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Educación con Énfasis en Lenguaje**

**Dra. Martha Salamanca
Directora**

**Universidad del Valle
Instituto de Pedagogía
Maestría en Educación con Énfasis en Lenguaje
Septiembre de 2018
Cartago**

Agradecimientos

Deseamos expresar nuestro agradecimiento a la directora del presente trabajo de investigación, doctora Martha Salamanca por su dedicación y apoyo ofrecidos; igualmente agradecemos al Magister Alexander Giraldo, por su amabilidad y valiosa ayuda para orientar nuestra investigación; también a los docentes Federico Pérez Bonfante y Andrés Felipe Caicedo por su gran apoyo.

Como investigadores creemos que un trabajo de este tipo es fruto del reconocimiento y del apoyo vital que nos ofrecen las personas que nos estiman, sin lo cual no tendríamos el insumo que nos anima a crecer como personas y como profesionales; por este motivo estamos muy agradecidos con nuestras familias, padres y hermanos, porque ellos representan la fuerza y la voluntad para seguir escribiendo. De igual manera queremos agradecer a nuestros amigos quienes siempre han sido un gran apoyo moral y humano, necesario en los momentos difíciles en la realización de la investigación y en nuestra profesión. Sin su apoyo este trabajo nunca se habría escrito, por tanto, este logro es también de ellos.

A todos, muchas gracias.

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	12
1. Planteamiento del Problema	14
1.1 Pregunta de investigación	16
1.2 Justificación	16
2. Objetivos	19
2.1 Objetivo general	19
2.2 Objetivos específicos	19
3. Antecedentes	20
4. Marco Teórico	35
4.1 Los textos	35
4.1.1 Comprensión de textos.	38
4.1.2 Producción de textos.	39
4.2 Los textos expositivos	42
4.2.1 Texto de divulgación científica.	45
4.2.2 El Resumen.	46
4.3 La Secuencia didáctica	49
4.4 Categorías emergentes	51
4.4.1 Conocimientos previos.	51
4.4.2 Estrategias mentales.	52
4.4.3 Concepciones acerca de la lectura y la escritura respecto a su enseñanza.	53

4.4.4 Construcción del significado de un texto.	53
4.4.5 Pensamiento cognitivo.	54
4.5 Marco Normativo	54
5. Diseño Metodológico	56
5.1 Tipo de estudio	56
5.2 Diseño de la investigación	56
5.2.1 Procedimiento	57
5.3 La muestra	58
5.4 Hipótesis General	59
5.5 Variables	59
5.6 Instrumentos de recolección de la información	59
5.6.1 Entrevista abierta o no estructurada.	59
5.6.2 Prueba diagnóstica.	60
6. Presentación de Resultados	61
6.1 Entrevista	61
6.2 Preprueba diagnóstica	62
6.2.1 Resultados preprueba diagnóstica.	65
6.2.2 Evaluación de la preprueba diagnóstica	86
7. Trabajo Aplicado	91
7.1 Aplicación de la secuencia didáctica	91
7.1.1 Objetivo de la secuencia didáctica.	91
7.1.2 Desarrollo de actividades.	93
7.1.3 Resultados de la comprensión de lectura.	103

7.1.4 Resultados de la posprueba el resumen.	105
7.1.5 Comparativo preprueba y posprueba	120
7.2 Discusión de resultados	125
8. Conclusiones	128
9. Recomendaciones	130
Referencias Bibliográficas	132

Lista de Ilustraciones

	Pág.
Ilustración 1. Texto de la prueba diagnóstica	63
Ilustración 2. Imágenes contenidas en el texto de análisis	96
Ilustración 3. Conectores y marcadores textuales	151
Ilustración 4. Propiedades del texto	152

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen JDAG-12-M	67
Tabla 2. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen DMSS-12-F	69
Tabla 3. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen AVGP-12-F	71
Tabla 4. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen KDAG-12-F	73
Tabla 5. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen JSTB-13-M	75
Tabla 6. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen MYNM-12-F	77
Tabla 7. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen WVRA-11-F	79
Tabla 8. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen LMML-13-F	81
Tabla 9. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen IVY-12-F	83
Tabla 10. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen MPS-12-F	85

Tabla 11. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen AVGP-12F	109
Tabla 12. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen DMSS-12-F	110
Tabla 13. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen IVY-12-F	111
Tabla 14. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen JSTB-13-M	112
Tabla 15. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen JDAG-12-M	113
Tabla 16. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen KDAG-12-F	114
Tabla 17. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen LMML-13-F	115
Tabla 18. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen MPS-12-F	116
Tabla 19. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen WVRA-11-F	117
Tabla 20. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen MYNM-12-F	118
Tabla 21. Comparativo preprueba y posprueba	120

Lista de Gráficas

	Pág.
Gráfica 1. Resultados de la preprueba diagnóstica	86
Gráfica 2. Resultados posprueba	119
Gráfica 3. Comparativo Preprueba y posprueba	121

Resumen

El objetivo de este estudio se centró en fortalecer la comprensión y producción de textos expositivos, mediante la aplicación de una secuencia didáctica en estudiantes de sexto grado. Con base en una metodología de investigación-acción-participación (IAP) con enfoque cualitativo-descriptivo, y de acuerdo con los indicadores de desempeño, se logró un fortalecimiento en la comprensión y la producción de escritos después de implementar la secuencia didáctica, alcanzando un mejoramiento definitivo del 80% en todo el grupo. La intervención sirvió para que los estudiantes escribieran resúmenes mucho más aterrizados, manejaran adecuadamente los párrafos, usaran las estrategias de las macrorreglas, hicieran una supresión apropiada y realizaran una generalización o construcción de la idea, todo ello sin sacrificar la esencia del texto base. Así mismo, mejoraron la ortografía, sobre todo, el uso adecuado de las tildes. En síntesis, hubo una mejor producción textual.

Palabras claves: Secuencia didáctica, textos expositivos, resumen, producción textual, desempeño

Abstract

The objective of this study focused on strengthening the understanding and production of expository texts through the application of a teaching sequence in sixth grade students. Based on a methodology of action research - involving qualitative approach (IAP) - descriptive, and according to the performance indicators, was a strengthening in the comprehension and production of writings after implementing the script didactics, reaching a definitive improvement of 80% throughout the group. The intervention helped students write summaries much more grounded, properly handled paragraphs, use the macrorreglas strategies, do a proper deletion and made a generalization or construction of the idea, all without sacrificing the essence of the base text. Likewise, they improved spelling, above all the proper use of tildes. In short, there was a best textual production.

Key words: didactic sequence, expository texts, textual production, performance, overview

Introducción

El presente trabajo investigativo se ha elaborado teniendo como métodos y metodologías el diseño y evaluación de secuencias de enseñanza y aprendizaje, con miras a generar una propuesta pedagógica educativa y de formación en estudiantes de básica secundaria. A partir de la información y la explicación de diferentes asuntos expuestos en los textos expositivos, el objetivo general planteado fue el de diseñar y aplicar una secuencia didáctica que fortalezca la comprensión y producción de dichos textos, en estudiantes de grado sexto de la Institución Alfonso López Pumarejo de Cartago Valle y de otros centros educativos, de manera que logren perfeccionar sus competencias y habilidades.

Con base en dicha propuesta se espera que los estudiantes alcancen los logros que el plan de estudios propone en el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de la comprensión de lectura de textos expositivos y el resumen, ya que como lo demuestran los resultados de algunos de los antecedentes referidos, los textos expositivos y la secuencia didáctica (como estrategia) son herramientas de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, se escogió una metodología de enfoque cualitativo descriptivo, dado que permite definir los aspectos preliminares como: el problema, la justificación, los objetivos, la búsqueda de los antecedentes investigativos afines al tema, los hallazgos obtenidos en este tipo de diseños y estudios y los efectos logrados en las poblaciones intervenidas y analizadas. También, ayuda a construir el esquema teórico y conceptual que soporta la investigación.

La primera categoría que se trabaja está representada en los textos, los cuales se analizan a partir de los postulados de Van Dijk (1992) y Cassany (2008) quienes dan cuenta de la escritura, en función de cómo y qué se aprende. De ahí, se desprenden dos subcategorías: la comprensión y la producción de textos. La herramienta que se utilizó como parte del diseño metodológico es la

secuencia didáctica, de acuerdo con el modelo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014). Esta secuencia, a partir de un texto académico, ayuda a generar prácticas de lectura significativas, en cualquier área del currículo.

Este documento está estructurado de la siguiente manera: En el primer apartado se plantea el problema, la pregunta de investigación y la justificación; en el segundo, están detallados los antecedentes; en el tercero, se dejan claros los objetivos, tanto el general como los específicos; en el cuarto, se expone el marco teórico sobre el cual se trabajó; en el quinto, se explica el diseño metodológico, y se explican el tipo y diseño de la investigación, la muestra, los instrumentos de recolección de la información y las etapas del procedimiento, con todos los pormenores que él implica.

En el sexto, están explícitos los resultados; en el séptimo, se describe el trabajo y su desarrollo mostrando los hallazgos; en el octavo, se exponen las conclusiones y, en el noveno, las recomendaciones. Después de la implementación de la secuencia didáctica, como estrategia pedagógica y como parte del diseño metodológico de esta investigación en los estudiantes del grado sexto, los docentes evaluaron -en términos de capacidad y mejoramiento- la comprensión y la producción de nuevos escritos expositivos. Estas prácticas han fortalecido tanto las competencias, el desempeño escolar como el futuro en sus diferentes roles. Con esto, se ha logrado un mejoramiento del 80% en todo el grupo de estudiantes. Por ejemplo, tres de ellos que inicialmente obtuvieron un desempeño Básico en la pre prueba, pasaron a ocho en la post prueba; en este mismo nivel de desempeño. Como se puede observar, está clara la utilidad y los beneficios de la secuencia didáctica; por tanto, es necesario implementarla durante más tiempo y en forma transversal, en el currículo educativo institucional.

1. Planteamiento del Problema

El MEN (2014) dentro de su labor en el sector educativo colombiano, señala que es necesario transformar las concepciones acerca de la lectura y la escritura, respecto a su enseñanza, porque, en muchas ocasiones el leer y escribir se vuelven tareas mecánicas, cargadas de consideraciones excluyentes que no ofrecen un sentido claro de sus objetivos, y cuyo único propósito es evaluar, sin brindar prácticas a los estudiantes que los ayuden a aprender y generar condiciones para su participación en la vida ciudadana, pues como lo señala Van Dijk (1992) en el marco de las nuevas tendencias globales, la formación de los estudiantes requiere que éstos respondan a las exigencias profesionales en los nuevos sectores sociales, y ello difícilmente puede darse en el marco de un aprendizaje sin lectura, inclusive sin escritura.

Lo anterior supone que, si no se tienen las estrategias adecuadas para enseñar la lectura y la escritura los estudiantes no van a entender los textos, o lo harán parcialmente, lo que conlleva que no logren producir nuevos escritos a partir de lo leído. En otras palabras, los estudiantes lectores deben tener saberes previos sobre lo que dice el texto para activar mientras leen, pues dichos saberes que se asocian al aprendizaje significativo, al tener en cuenta los conocimientos factuales, conceptuales, actitudinales y procedimentales en el estudiante, le permiten interactuar con la nueva información que reciben, convirtiéndose en estrategias mentales para un mejor aprendizaje (López, 2009).

De acuerdo con Vargas (2017) la producción de escritos es una dura prueba para el individuo si no se ha preparado para ello, además, en ocasiones el docente considera que pedirle al estudiante que comprenda un texto es sinónimo de enseñar a leer. El proceso de comprensión va más allá, pues conlleva la construcción del significado de un texto, cuya complejidad implica que el lector ejecute una serie de operaciones mentales (Van Dijk, 1992). Por tanto, y como bien lo

refiere el MEN (2014) enseñar a leer y a comprender lo leído exige, como proceso educativo y formativo, planear estrategias en el aula, e incluso fuera de ella, para ambas actividades

En la realidad de las aulas se presentan diversas falencias de este tipo, no basta con decir que los estudiantes no quieren leer, no les gusta leer, no saben escribir y tantas otras expresiones que los docentes ponen de manifiesto. Es una problemática en la que se hacen múltiples esfuerzos desde la pedagogía de enseñanza, sin embargo, todavía se toma la evaluación no como un proceso de corrección y mejora sino como una forma de calificación, en la que, tal y como lo señala Fernández (1996) su prevalencia y supremacía obedecen más que a necesidades didáctico-educativas, a intereses sociales y políticos dejando rezagada la esencia de formar estudiantes competentes en la comprensión y producción de textos que reflejen el verdadero sentido de construir sobre lo aprendido.

Uno de los problemas asociados a la evaluación-calificación es que se identifica, como lo señala López (2005) con la medición estadística, es decir, como un instrumento que permite medir el rendimiento escolar, lo cual ha generado grandes impactos en el desarrollo formativo que se requiere en la escuela. Esta forma de asumir la evaluación representa una problemática, dado que el sistema educativo colombiano lo asume de forma acreditativa, validando los conocimientos de los estudiantes en el grado noveno con las Pruebas Saber. Sin embargo, a pesar del dilema que supone esta práctica docente, en la actualidad no existen este tipo de pruebas para evaluar estas mismas competencias en los grados sexto, séptimo y octavo.

Esta situación cobra especial importancia especialmente en alumnos de grado sexto, porque están iniciando una etapa de estudios que los prepara para la educación media y profesional, y los vacíos en el pensamiento cognitivo, procedimental y valorativo pueden afectar seriamente las demandas de los estudios superiores (Vargas, 2017).

La evidencia de las fallas en lectura, comprensión, escritura, producción de textos, entre otros, en muchos de los estudiantes del grado sexto, se evidencian en los resultados de los boletines de notas, informes del observador del estudiante, o mediante la observancia directa del desempeño escolar dentro de las aulas, lo que, para el caso del grupo investigador en su quehacer docente, es algo que requiere ser resuelto, de allí que se plantee la siguiente pregunta problema:

1.1 Pregunta de investigación

¿Es posible fortalecer el proceso de comprensión y producción de textos expositivos, mediante la aplicación de una secuencia didáctica, en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo?

1.2 Justificación

Las realidades globales actuales demandan, en los individuos, una mayor diversidad de saberes. Es cierto que todo tipo de información, hoy por hoy, está al alcance de todas las personas por medio de las tecnologías de la comunicación, sin embargo, ésta requiere ser interpretada de manera adecuada para que pueda reproducirse en aras de la creatividad, la innovación y el aporte, lo que permite dar respuestas a los nuevos retos y desafíos de una era global.

Con base en lo anterior, como primer aspecto relevante del presente estudio se destaca su contribución en el proceso educativo y formativo, puesto que la mayoría de los estudiantes, en los diferentes niveles de la educación formal presenta mucha dificultad en la composición de diversos escritos, lo cual es evidente en la desarticulación entre el saber y la práctica de sus escritos, y todo porque según el MEN (2014) los estudiantes perciben el ejercicio de leer y escribir como una actividad académica compleja, o como un producto para alcanzar una

calificación, lo que en algunas ocasiones, genera en el alumnado un desconocimiento de la importancia de estas prácticas, al no reconocer que obedecen a un proceso de creación de discursos comunicativos que le da sentido al aprendizaje en todas sus etapas, y que, inciden no solo en su desempeño académico sino también en la integración e interacción posterior que el estudiante en su rol de universitario y profesional, debe realizar en la sociedad y en el entorno laboral.

Durante la educación escolar los estudiantes se ven abocados a trabajar con textos académicos de diferentes disciplinas, es importante resaltar que ellos no siempre cuentan con las herramientas necesarias para asumirlos, decodificarlos e interactuar con éstos, por ello se hace imperioso que los docentes adviertan que el manejo de dichas herramientas es de vital importancia para el alumnado en la tarea de comprender y producir textos expositivos. Y, por la otra, reconocer la intencionalidad escondida en cada texto, respectivamente. Por esto, el discurso escolar termina convirtiéndose en un entramado difícil de entender.

El presente estudio pretende que los estudiantes del grado sexto mediante una secuencia didáctica comprendan y produzcan textos expositivos en su diverso orden discursivo y función explicativa (Agelvis y Serrano, 2002). De manera que, con conocimientos previos o no acerca de diferentes temas, la comprensión de ese tipo de textos les permita apropiarse de lo leído, y reflexionar desde su pensamiento cognitivo, procedimental y valorativo, para generar otros textos expositivos, es decir, llegar a una nueva construcción que les ha demandado una mejor comprensión, concentración, redacción, disposición y asimilación.

La pertinencia del diseño de la secuencia didáctica basada en los textos expositivos, radica en que para el docente la enseñanza por procesos, como lo definen Björk y Blomstand (1994) es una forma eficaz de ayudar al estudiante a entender significativamente los textos, ya que cuando se

desarrollan estos procesos (de manera vivencial, cognitiva y reflexiva) el sujeto crea conexiones y una mejor estructuración de las ideas, lo cual fortalece su capacidad de comprender y producir nuevos escritos expositivos, especialmente del tipo académico y de resumen, es decir, a convertir sus ideas en lenguaje.

Todo lo anterior es una respuesta a las funciones de la escuela en su quehacer educativo; realmente es un espacio en el que interactúan el lenguaje oral y el escrito, los cuales deben ser continuos y progresivos porque el ser humano siempre debe leer y escribir, pues el individuo siempre será evaluado en términos de lo que sabe, cuánto sabe y cómo lo expresa. Como lo señala Niño (2009) el lenguaje escrito, además de ser el medio privilegiado para aprender sobre los diversos contenidos que la escuela propone, también es objeto de enseñanza y medio de comunicación interpersonal. Como se puede observar, esto lo convierte en un aspecto transversalizado en todas las áreas; es imposible no circunscribirlo en todas las actividades escolares que contengan material escrito.

En la idea anterior queda clara la importancia de fortalecer todas las capacidades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Ese fortalecimiento va a ser evidente en los resultados de las evaluaciones de las Pruebas Saber de los grados noveno y once. Por ejemplo, durante 2016, especialmente en grado noveno, en el área de lenguaje se registró un aumento de 16 puntos en los logros alcanzados, lo que para el MEN fue importante, tal como lo cita El Espectador (2017); pero hay que advertir que se requieren mayores esfuerzos para mejorar las cifras pues sigue habiendo falencias. Así, al fomentar el diseño de nuevas estrategias o herramientas en la enseñanza y el aprendizaje, se obtienen beneficios individual y colectivamente, dado que los diferentes actores y aspectos de una comunidad educativa deben ser competitivos y eficientes ante las múltiples demandas del entorno actual.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Fortalecer el proceso de comprensión y producción de textos expositivos, mediante la aplicación de una secuencia didáctica, en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de la producción escrita, en los estudiantes del grado sexto, de la I.E. Alfonso López Pumarejo antes de la implementación de la propuesta pedagógica.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en los textos expositivos, para fortalecer la producción escrita, en el grupo de estudiantes de sexto grado de la I.E. Alfonso López Pumarejo.
- Reconocer el fortalecimiento o no de la comprensión y producción de escritos, posterior a la implementación de la secuencia didáctica en los estudiantes de sexto grado de la I.E. Alfonso López Pumarejo.

3. Antecedentes

Las demandas del contexto educativo, específicamente en lo concerniente a la comprensión y producción de escritos, es un tema que desde diferentes enfoques ha venido motivando el desarrollo de estudios e investigaciones. Su propósito es entender las causas y consecuencias de la problemática de la enseñanza y aprendizaje, y proponer soluciones que favorezcan este proceso, especialmente en la educación secundaria y media, enfatizando en los textos expositivos.

Algunas de las investigaciones de referencia, realizadas durante los últimos cinco años, están relacionadas en su contenido o forma con el presente estudio dado que aportan en su concepción teórica, metodológica y/o didáctica a la enseñanza de la escritura. En la revisión bibliográfica se escogieron como antecedentes de investigación algunos estudios realizados en los ámbitos internacional y nacional, teniendo en cuenta aquellos relacionados con el diseño e implementación de la secuencia didáctica en diferentes textos, como por ejemplo el autobiográfico, el narrativo, y obviamente los expositivos, los cuales dan cuenta de su aporte al fortalecimiento de habilidades en los estudiantes para producir éstos y otros escritos.

Por su parte, es oportuno mencionar que, frente a investigaciones en el entorno regional o local, no se logran evidenciar trabajos afines al que se adelanta, lo cual define más la importancia y justificación en su desarrollo.

Internacionales

“Práctica docente en la escuela primaria y la producción de textos: El resumen”.

Autora: Celestina Tiburcio (2012). Este es un artículo de revista especializada, en el que la autora analiza las producciones escritas (resúmenes) de estudiantes de sexto grado, en Veracruz, México. Su propósito fue explorar y reflexionar sobre los procedimientos que siguió cada

estudiante para realizar un resumen. Esta autora considera que, microgenéticamente, el estudio podría ser representativo de actividades cognitivas de diferente orden. En la práctica, utilizaron los textos, producto de una secuencia didáctica presentada por la Secretaría de Educación Pública.

Se tomaron los datos de una sola clase de español (después de observar tres veces a la misma profesora) de sexto grado de primaria, que duró aproximadamente una hora con veinte minutos y fue videograbada, y luego transcrita para analizarla. El acercamiento fue de tipo etnográfico, el grupo estuvo conformado por 22 alumnos, 18 niñas y 4 niños, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 12 años. La actividad central fue la producción de textos, en la cual los niños tenían que hacer la planeación, la redacción, la revisión, la corrección de borradores, la elaboración de la versión final y la divulgación del texto.

Merece la pena mencionar que, en la práctica docente de la implementación de la secuencia didáctica, la profesora analizó las producciones escritas de los estudiantes utilizando algunos rasgos del enfoque clínico. Lo que pretendía la investigadora, con esto, era hacer un seguimiento de las acciones que realizó la profesora, y, así, identificar la naturaleza de sus actividades y las relaciones que estableció con los materiales y principalmente con los estudiantes.

Uno de los resúmenes, que hicieron, tenía -como personaje central- a Leonardo Da Vinci. En esta actividad, consideraron que -como los estudiantes pertenecen a una comunidad en donde, en apariencia, el único oficio de pintor que conocen es el de las personas que pintan casas, ventanas u otros objetos- se requería una mediación docente que abordara la diferenciación entre esos dos tipos de pintores. Pero los resultados evidencian que la participación del docente se quedó al margen y no retroalimentó ni orientó las interpretaciones divergentes que expresaron los estudiantes en sus escritos.

Los resúmenes que se produjeron fueron distintos por varias razones: a) cada estudiante los elaboró tratando de dar cuenta de lo que estaba en el libro y de la instrucción general de la profesora, y b) porque cada uno comprendió el texto de acuerdo con sus propios conocimientos y el contexto cultural. Según la investigadora, la maestra dejó pasar una oportunidad para retroalimentar y brindarles herramientas a los estudiantes para mejorar sus escritos, puesto que solo revisó que redactaran el resumen. Pero no comentó, aclaró ni retroalimentó sobre la forma ni sobre el contenido de estos. Tampoco promovió el ejercicio de comparación entre los resúmenes leídos.

La autora infiere que quizás la maestra decidió, conscientemente, solo avanzar en la realización de los ejercicios del libro para practicar la lectura y la redacción de resúmenes. Pero no se percató de la intención del guion didáctico, porque no revisó a profundidad la lección. Dice que, tal vez, lo hizo por descuido o por falta de capacitación; o porque, cuando leyó las instrucciones, hizo omisiones que modificaron, en gran medida, la propuesta didáctica. La comprensión de lectura de los estudiantes se abordó, concretamente, en la sección del intercambio de ideas, pero no se hizo en el trabajo de producción y revisión de textos. Se identificó que la intervención docente influye en la producción de los escritos, pero no de forma determinante. Porque los estudiantes se enfrentaron al dilema de atender la imprecisión de la instrucción oral del docente con las recomendaciones detalladas del guion didáctico. Y esto generó producciones distintas a las que el guion solicitaba.

Estas evidencias de la secuencia didáctica, en la práctica docente, llevan a la autora a reflexionar sobre el papel del docente en la producción de textos. Y afirma que es necesario delimitar tanto las necesidades de la formación inicial y continua de los docentes como el enfoque dado a las asignaturas. Asegura que, así, se evita caer en una resolución mecánica del

guión, sin una conciencia clara y detallada de los propósitos de aprendizaje de cada uno de ellos. También, advierte que es repetitivo que algunos profesores ligen la comprensión de lectura con la producción de textos, pues los consideran actividades que van asociadas.

Esta investigación tiene un objetivo muy cercano al del presente estudio. Ambas trabajan con la secuencia didáctica, como una guía diseñada por el docente, para acercarse a las necesidades del estudiante y apoyar su aprendizaje. Pero teniendo en cuenta que cada sujeto es una individualidad y la importancia del acompañamiento del maestro. No existe mucha diferencia entre el estudio de Celestina Tiburcio y la investigación que se adelanta: contienen algunos errores en los cuales incurren los docentes, pero que pueden ser corregidos.

“La comprensión de textos expositivos: Relevancia del conocimiento previo en niños de distintos entornos socioculturales”.

Autoras: Bibiana María Del Carmen Amado y Ana María Borzone (2011). Este es un artículo investigativo que describe el rol de los conocimientos previos de los niños de un medio rural en la comprensión de textos expositivos escolares, en Buenos Aires, Argentina. El objetivo de esta investigación fue identificar el modo cómo los niños de un medio rural comprenden textos sobre temas conocidos y desconocidos, y comparar su desempeño con el de niños de un medio urbano, cuyos conocimientos no han sido contruidos en interacción directa con su entorno. El tipo de texto fue el expositivo porque generalmente actualiza conceptos científicos.

La intención de las investigadoras surgió gracias a que conocieron, en investigaciones anteriores, que la comprensión se ve favorecida si el texto trata temas conocidos, y los conocimientos previos se circunscriben a conceptos empíricos. Ellas aclaran que esto es contrario a lo que sucede en el abordaje de temas desconocidos, porque esos conceptos resultan

insuficientes y pueden producir distorsiones en la comprensión, cuando los niños no han desarrollado habilidades de comprensión de lectura, tales como la realización de inferencias y el uso adecuado de la información textual.

En su estudio, Bibiana María Del Carmen Amado y Ana María Borzone utilizaron un procedimiento metodológico de análisis cuantitativo. Su población objeto fue de dos grupos de estudiantes de tercer grado de centros educativos públicos: el Grupo A de escuela rural, ubicada a 120 km de Buenos Aires, la capital. Estaba conformado por 20 estudiantes con una edad promedio de 8.9 años; para estos aprendices, la interacción con textos expositivos escolares había sido esporádica y con estrategias de lectura basadas en preguntas de respuesta Sí/No sobre la información textual. Y el Grupo B, de escuela urbana, conformado por 30 estudiantes provenientes de familias de clase media y baja, con una edad promedio de 8.2 años, y quienes habían participado desde primer grado en un programa de intervención en el que se promovía el trabajo frecuente con textos expositivos.

Entre los datos que analizaron, estaban las pruebas de comprensión, organizadas en tres series de tres textos. En cada una, debían leer un texto; para los del grupo A, los textos tenían una progresión que empezaba con un tema conocido y terminaba con uno alejado de su contexto cultural inmediato. La característica de estos textos es que tenían igual extensión e igual complejidad en la estructura textual, en la estructura de las oraciones, en la cantidad de párrafos y en la complejidad de las operaciones lógicas básicas involucradas en las distintas estructuras textuales expositivas. Para evaluar la comprensión, ellas formularon ocho preguntas literales e inferenciales sobre cada texto, en los dos grupos, mediante entrevistas individuales, grabadas en un audio digital. En todos los casos, los textos fueron leídos por la misma entrevistadora. Luego

de escuchar cada texto, los niños debían contestar preguntas relacionadas con la información textual.

Los resultados arrojaron que el desempeño de los niños del Grupo B era superior al del Grupo A. Esto es explicable, en parte, por su trabajo sistemático con textos expositivos y la enseñanza de estrategias de comprensión que recibieron. Respecto a la relevancia de los conocimientos de los niños del Grupo A, se pudo determinar que no presentaron dificultades para comprender textos con temas afines a los sistemas de actividad, es decir, lo que saben de su entorno rural, por ejemplo, de plantas aromáticas. Otro de los hallazgos fue que el grupo no tenía suficientes habilidades de comprensión, lo cual les permitiera compensar la falta de conocimiento específico, o en temas afines.

Esta observación señala, al igual que en otros estudios, la importancia de la instrucción temprana con textos expositivos. En el proceso de enseñanza de todas las áreas del grado sexto, va a favorecer el desempeño de los estudiantes, en los futuros años escolares de la formación media y superior. Según Amado y Borzone (2011), el modo en que operan los conocimientos de carácter empírico, en los procesos de comprensión de textos, tiene distintas implicancias pedagógicas. Debido a que la experiencia -en determinados sistemas de actividad- permite emplear de modo estratégico dichos conocimientos en la comprensión de textos expositivos. Y esto supone la construcción de una metodología adecuada para el desarrollo de procesos de comprensión de textos, desde una perspectiva intercultural. De hecho, se acerca al mundo conceptual de los niños y considera sus dimensiones cognitivas y socioculturales.

La investigación de Amado y Borzone (2011) se acerca al objetivo del presente estudio, puesto que demuestra la importancia de los conocimientos previos en un tema específico, para la construcción de los textos expositivos. Además, como ya se dijo (en el presente estudio), si se

tienen en cuenta estudios de divulgación científica, afines a las preferencias de los estudiantes, se obtiene un mayor interés por parte de los estudiantes. Y, muy seguramente, una mejor oportunidad de construir nuevos textos expositivos. En fin, no hay diferencias entre ambas investigaciones. Los resultados de Amado y Borzone (2011) aportaron en el diseño de la secuencia y en la selección del texto para la lectura.

“Detalles seductores relevantes e irrelevantes en un texto expositivo: Efectos sobre la comprensión y el recuerdo en lectores con bajo conocimiento previo”.

Autores: Saux Gastón, Natalia Irrazabal y Débora Burin (2014). Este es un artículo investigativo que estudia el impacto de incluir detalles seductores sobre el recuerdo y la comprensión de un texto expositivo de ciencias, con contenidos poco familiares para los participantes; en Buenos Aires, Argentina.

En el desarrollo de este trabajo, los autores tuvieron en cuenta las características del texto expositivo, tanto en sus funciones comunicativas como en sus rasgos formales predominantes, en la comprensión de un tema. Ellos proponen una organización conceptual desde la posición de quién sabe a quién no sabe, porque, para ellos, esto guarda una gran relación con los procesos cognitivos de extracción de significado, en la parte discursiva. Por esta razón, su objetivo fue examinar cómo los agregados, o detalles seductores (DS), cuyo propósito es interesar al lector, pueden influir sobre la comprensión y el recuerdo del resto de la información.

La muestra de participantes voluntarios estuvo conformada por 94 estudiantes de primer año de Psicología, cuyas edades oscilaban entre los 22 y 43 años: 64 mujeres y 30 varones. El método consistió en crear tres modalidades de presentación de texto expositivo, extraído de una revista de divulgación científica. Un texto sin DS (condición control), un texto con un DS, sin relación

causal con el resto del material (condición DS irrelevante), y un tercer texto con un DS, causalmente relacionado con el resto del material (condición DS relevante). Los detalles seductores consistían en dos oraciones relacionadas con el tema (aerogel) e incluidas en la parte inicial del texto, porque estudios previos sugieren que el efecto seductor es más claro cuando los detalles se encuentran al comienzo del texto.

La relevancia del DS fue manipulada: se crearon dos versiones similares de la información, pero modificando su relación causal explícita con el resto del texto. En la condición DS irrelevante, las dos oraciones fueron presentadas de forma descontextualizada, sin hacer referencia explícita a su relación con el resto del texto. En la condición DS relevante, se varió una de las oraciones para, de modo explícito, vincular causalmente la descripción de la estructura del tema (aerogel). La variación consistió en reemplazar una de las dos oraciones del DS por otra que permitiese ver la relación entre la estructura del aerogel y sus posibilidades de uso.

La actividad para medir, o evaluar, fue denominada medidas de recuerdo y comprensión, mediante la cual recolectaron dos indicadores post-lectura: uno de recuerdo y comprensión, y uno del nivel de conocimiento previo. Para ellos, se preparó un cuadernillo, en el que se debía redactar lo relacionado con la escala de valores y la tarea de verificación. Se realizaron sesiones de grupos de 30 participantes aproximadamente, quienes leyeron el texto en alguna de las tres condiciones; luego, entregaron el texto y recibieron, a cambio, el cuadernillo junto con las instrucciones para las actividades.

Los resultados analizados, por medio del Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS), versión 17 para Windows, determinaron, primero, una baja familiaridad con el tema en las tres condiciones del texto. En la tarea de recuerdo, como era esperable, las condiciones DS irrelevantes y DS relevantes mencionaron significativamente más veces el DS, en sus protocolos,

en comparación con la condición sin DS. En términos generales, se encontró que el grupo que recibió el DS, sin relación explícita con el resto del texto, recordó menos unidades de la página que incluyó dicho detalle, que el grupo que recibió el mismo detalle, pero integrado causalmente al resto del texto.

Los autores concluyeron que, en los contextos aplicados, la eliminación de agregados breves pero interesantes de las exposiciones científicas, tiene el riesgo de desinteresar al aprendiz, quien tiende a ver el libro de texto científico como poco interesante y aburrido. Esto se acerca al trabajo que aquí se propone, pues lleva implícito ese requerimiento de incluir detalles seductores en los textos expositivos de divulgación científica, e instruir a los estudiantes en ello, cuando de producir textos expositivos se trate. No hay diferencia entre los dos estudios (el de Saux Gastón, Natalia Irrazabal y Débora Burin (2014) y este), dado que, en ambos casos, se trata de mantener el interés en los estudiantes en lo que leen y fomentar nuevas construcciones escritas.

“Efectos de la aplicación de una propuesta didáctica de estrategias cognitivas, con textos expositivos, en la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de educación primaria del Colegio Salesiano Don Bosco de Piura”.

Autora: Nancy Eche Sandoval (2016). Esta es una tesis de Maestría en Educación con Mención en Psicopedagogía, en Piura, Perú. El objetivo general de este estudio fue determinar los efectos de la aplicación de una propuesta didáctica de estrategias cognitivas, con textos expositivos, en la comprensión de lectura de los estudiantes de sexto grado del colegio Salesiano Don Bosco-Piura.

La autora plantea, como problemática, observar que, en las aulas de primaria, durante el desarrollo de sesiones de aprendizaje en las áreas de Ciencia y Ambiente o Personal Social, los niños se enfrentan a los textos de manera individual, sin haber recibido las herramientas

necesarias para realizar el análisis textual adecuado. Porque, según ella, para algunos de los profesores de las áreas antes mencionadas, la lectura de textos se constituye en una actividad complementaria, en la que el estudiante responde, en casa, a un cuestionario que se desprende de la lectura del texto, y el docente no realiza ningún tipo de actividad, o estrategia, dentro del aula para fomentar en el estudiante el desarrollo de actividades cognitivas.

El no desarrollo de algunas de estas actividades cognitivas, como: inferir, deducir o transferir, hace que la comprensión de lectura se quede solo en el nivel literal. Por tanto, si no se acompaña a los estudiantes -en el proceso de comprensión de textos, en todas las áreas curriculares- es bastante probable que ellos tengan dificultades y, tal vez, un posible fracaso escolar. Peor aún: se les está cerrando una puerta de acceso al conocimiento y a su crecimiento personal.

Esta situación fue la que llevó a la autora a realizar la investigación. Utilizó una metodología cuantitativa de tipo aplicada, porque investiga sobre la realidad educativa para mejorarla; con un diseño pre-experimental, mediante instrumentos como el pretest y posttest. A un solo grupo de 40 estudiantes, le aplicó una prueba, previa al estímulo o tratamiento experimental. Después, les administró el tratamiento (actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje); finalmente, le aplicó una prueba posterior al estímulo.

Este estudio arrojó que, en el inicio, el nivel de comprensión de lectura, en el nivel inferencial, fue bajo y que la mitad de las estudiantes exhibió un alto nivel de comprensión literal de textos. Este resultado demuestra que los estudiantes no presentan dificultades serias en la comprensión literal, pero sí se encuentran dificultades en interpretar y deducir la información implícita en el texto, procesos propios del nivel inferencial.

Después de aplicar la propuesta, el posttest determinó que el nivel de comprensión de lectura es alto, pues la mayoría logró superar la dificultad para reconocer la información explícita del texto y para localizar la información escrita. En cuanto a la comprensión inferencial, se verificó que casi la mitad de los estudiantes superó la dificultad para extraer conclusiones y conjeturas con base en la información implícita dispuesta en el texto. Por fortuna, existen diferentes estrategias que fortalecen las capacidades y habilidades de los estudiantes. Pero se requiere el empeño y la voluntad del maestro, para motivar al individuo.

Estos resultados dejan claros los beneficios de la estrategia utilizada. En otras palabras, la importancia del diseño de la secuencia didáctica en la comprensión de lectura. Todo esto, para conseguir una formación integral de los estudiantes en la básica secundaria. No diferencia entre el trabajo de Nancy Eche Sandoval (2016) y el presente estudio. En ambos, existe el interés por potenciar las habilidades de los estudiantes.

De todos los estudios anteriores, se puede concluir, en primera instancia, como bien lo menciona Álvarez (2011), que la escritura, como habilidad comunicativa y lingüística compleja, permite comunicar información, clarificar el pensamiento y aprender nuevos conceptos. Lo cual demanda crear o transformar las prácticas de aula en el campo de la comprensión de lectura, desde los primeros niveles de la enseñanza. Puesto que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura se dan en situaciones de comunicación y acción con textos contextualizados (Iglesias, 2015). De tal manera que el docente debe no solo capacitarse constantemente, sino conocer y comprender las necesidades de los estudiantes. Así, podrá guiarlos y orientarlos oportunamente.

Los objetivos y hallazgos de estas investigaciones constituyen una fuente de información apropiada para el desarrollo tanto del objetivo general como de los específicos. Ellos (objetivos y

hallazgos) no solo describen una problemática, o muestran actividades para realizar. También, son útiles para no repetir los errores que se evidencian en ellos.

Nacionales

“Las plantas también se alimentan”. Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos”.

Autora: María Delsy Hernández (2017) Tesis de maestría en educación, en Pereira, Colombia. El objetivo general de este estudio fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos descriptivos, en estudiantes del grado segundo de básica primaria, y a la vez reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, en el proceso de implementación de esta. Según la autora, este propósito surgió debido a que, en muchas ocasiones, en las aulas, se exige a los estudiantes que escriban, sin haberles aclarado la función social del lenguaje y sin explicarles cómo lo deben hacer. Y, como consecuencia, la escritura es considerada como un proceso mecánico. Por ello, dice la autora, los resultados arrojados por pruebas censales, como las pruebas SABER, identifican deficiencias en cuanto a la producción, análisis e interpretación de textos.

Este estudio está fundamentado, metodológicamente, en un enfoque cuantitativo de diseño cuasi experimental. Se realizó con un grupo de 15 estudiantes de segundo grado de básica primaria de la zona rural, cuyas edades oscilaban entre los siete y ocho años. Los instrumentos utilizados para obtener los datos fueron una rejilla de valoración para operar las variables, aplicada en dos momentos: en el pretest y posttest. También, se utilizó un diario de campo, en el que se registraron los distintos aspectos observados de la realidad de interés, relacionada con su objeto de estudio.

Con base en la información, el procedimiento avanzó hacia el diseño de la secuencia didáctica para la producción de un texto expositivo descriptivo. Dicha secuencia se desarrolló en 11 sesiones (15 clases), en las que se dio prioridad a la comunicación en contextos reales y a los procesos de construcción compartida del conocimiento. Luego, se pasó a la evaluación de la producción de dicho texto, y terminó con un contraste entre los resultados obtenidos entre el pretest y el posttest, que dieron cuenta de la incidencia de la secuencia didáctica. Se analizaron los datos cuantitativos (desempeño de estudiantes) y cualitativos (prácticas de enseñanza de la docente), los cuales se interpretaron a la luz del marco teórico. Todo esto determinó, como producto, un incremento significativo: en los indicadores de media, mediana y moda, los escritos de los estudiantes pasaron de un promedio bajo a uno alto. Por consiguiente, se validó la hipótesis de trabajo en relación con que una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mejoró la producción de textos expositivos, en el grupo de estudiantes.

Es pertinente mencionar también que, en el estudio de María Delsy Hernández, la dimensión que obtuvo mayor avance fue la de contexto situacional, o contexto cercano. Porque se fortalecieron y aclararon aspectos de la situación de comunicación; a quién le iban a escribir, qué iban a escribir, cómo lo iban a hacer. De esta manera, se logró un buen desempeño escolar y unas adecuadas habilidades. De hecho, esto es parte de los logros que se esperan alcanzar en esta investigación: construir conocimientos nuevos a los estudiantes, a partir de los textos expositivos.

La investigación de María Delsy Hernández se acerca al objetivo del presente estudio. En él, como en este, se definen las ventajas de la secuencia didáctica para mejorar las habilidades de lecturas y de comprensión en los estudiantes. Como se puede observar, no se aleja en nada de los propósitos; por el contrario, incentiva al buen diseño y uso de esta en la práctica docente.

“La comprensión de textos expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos”.

Autora: Sandra Milena Iglesias (2016). Esta es una Tesis de Maestría en Educación, llevada a cabo en Pereira, Colombia. El objetivo fue determinar la incidencia de la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión de lectura de textos expositivos, en los estudiantes de ciclo IV del Instituto Comfamiliar, modalidad presencial, de jóvenes y adultos.

La autora optó por este objetivo, porque algunos aspectos relevantes en la educación hacen alusión a la exigencia de la sociedad actual, en cuanto a una nueva cultura del aprendizaje. Pues ya no se trata solo de adquirir conocimientos, o de aprender verdades establecidas e indiscutidas. Se trata de aprender a convivir con la diversidad de perspectivas, con teorías relativas, con interpretaciones múltiples, para, a partir de ellas, construir juicios o puntos de vista propios.

Iglesias (2016) utilizó una metodología cuantitativa, de diseño cuasi experimental e intragrupo. La muestra estuvo conformada por un solo grupo de ciclo cuarto, de 18 estudiantes, como grupo experimental. Entre ellos, están ocho mujeres entre los 16 y los 18 años, y 10 hombres, entre los 15 y los 18 años, cuya permanencia en la institución oscila entre uno y dos años.

Los instrumentos utilizados para evaluar la variable dependiente, esto es, la comprensión de lectura de textos expositivos, tanto en el diagnóstico inicial como el final, fueron dos pruebas (rejillas), los cuales medían el nivel inicial (pretest) y el nivel final (postest). Cada test tenía un texto expositivo corto diferente y 16 preguntas que se calificaron de uno (1) a tres (3): uno era el menor valor (inapropiado) y tres, la respuesta acertada (apropiado). Las 16 preguntas planteadas

evaluaban la superestructura, la macroestructura, la microestructura y el contexto del texto expositivo presentado.

A partir de esto, la incidencia de la secuencia se validó en tres etapas: la inicial, la intervención y la de evaluación. En la fase final, los estudiantes experimentaron un mejoramiento significativo en la comprensión de lectura de textos expositivos: 53% de significancia. También, hubo cambios en el proceso de lectura de los estudiantes: en la fase inicial, cuando se les preguntó sobre significados de palabras, o signos de puntuación, la respuesta fue muy inapropiada y las respuestas apropiadas fueron escasas; en comparación con otros niveles de lectura.

Cuando se trabajó, por separado, cada uno de los niveles de comprensión de lectura, se obtuvo lo siguiente: en el superestructural, en cuanto a los componentes de los textos expositivos (introducción, desarrollo y conclusión), el índice de comprensión fue alto. En el macroestructural, los estudiantes identificaron las ideas principales, es decir, alcanzaron un nivel apropiado. Este es un logro importante en la comprensión de lectura. El microestructural arrojó que, en el reconocimiento de marcas textuales, los resultados fueron, más o menos, apropiados. Pero, en el uso de signos de puntuación, hubo una marcada tendencia hacia el grado inapropiado.

Los hallazgos ponen de manifiesto las ventajas de las secuencias y de los textos expositivos, como estrategias comunicativas. En otras palabras, representan diversas perspectivas para mejorar todos los niveles de los estudiantes, de acuerdo con sus edades. Todo esto -la secuencia didáctica y los textos expositivos- guarda una estrecha relación con los objetivos del trabajo que se adelanta, pues ofrecen ventajas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y fomentan el diseño de estrategias pedagógicas para los docentes.

4. Marco Teórico

La escritura y la lectura son formas de comunicar y recibir conocimientos. La producción de textos -en sus diferentes estructuras, funciones y efectos- ha generado lo que Van Dijk (1992) denomina “ciencia del texto”, cuya tarea obedece a “describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos aspectos de las formas de comunicación y uso de la lengua” (p. 10). Por tanto, el texto supone un entramado de relaciones en su objetivo de comunicar y en su función de posibilitar el desarrollo de diversas habilidades y competencias en los individuos.

4.1 Los textos

En sus diferentes etapas evolutivas el hombre ha ido adquiriendo conocimientos en diversas áreas, y los ha organizado gracias a la interacción con su entorno y a su percepción. Van Dijk (1992) señala que todo ello se ha dado por medio del contacto con innumerables textos, en múltiples situaciones de comunicación, y que, ello influye en el conocimiento y las intenciones, porque las funciones del texto inciden sobre las actitudes y comportamientos de otros individuos, grupos e instituciones que se comunican colectivamente, o mediante la producción de textos.

Cassany (2008) asegura que cuando se habla y se escribe, se escucha y se lee, se construyen otros textos; lo cual significa que cada lengua tiene su sistema de reglas o gramática, que formalizan los enunciados por medio de estructuras en los más diversos niveles. Es decir, se crea una secuencia de oraciones a partir de una enunciación lingüística, cuyos componentes en sí mismos poseen una estructura oracional fundamentada en relaciones lógicas y conceptuales (Van Dijk, 1992).

En dicha estructura oracional es cuando las reglas intervienen para elaborar textos, los cuales responden a conocimientos que debe poseer quien habla o quien escribe, por ejemplo, en la adecuación, coherencia y cohesión, las cuales Cassany (2008, p.28-30) define así:

- Adecuación: es la propiedad del texto que determina la variedad (dialecto o estándar) y el registro (sea específico o general, formal o informal, objetivo o subjetivo, oral o escrito) que se debe usar, y que se convierte en recurso lingüístico propio de cada situación.
- Coherencia, o propiedad del texto: permite seleccionar la información, organizarla y estructurarla. Para que lo que ésta comunique sea en una forma relevante y determinada, y relacionada con la situación particular.
- Cohesión: constituye la propiedad del texto que permite conectar las diferentes frases. Así, se asegura la interpretación de cada una de estas en relación con las demás, lo cual determina la comprensión global de ese texto.

Adicional a estas tres propiedades del texto, Cassany incluye la corrección gramatical como propiedad, en cuanto a la fonética, ortografía, morfosintaxis y léxico. A todas las considera imprescindibles para asegurar que se cumpla el objetivo y éxito de comunicar.

Acerca de los requerimientos de una estructura textual, es oportuno mencionar lo que Van Dijk (1992) afirma acerca de que cuando se tiene un mayor nivel estructural y una secuencia compuesta por oraciones, hay mejores condiciones de conexión y coherencia, lo que el autor ha denominado macroestructuras, ya que, de manera global, dan cuenta de la coherencia y significado del texto, y se asientan en un nivel superior que el de las proposiciones por separado, además de ser semánticas, ya que tienen en un texto completo otras macroestructuras que las jerarquiza en diferentes niveles; de igual forma permiten explicar porque ciertas oraciones no crean un texto comprensible y aceptable, aun cuando cumplen las condiciones de coherencia.

Ahora bien, es importante explicitar estas cuatro reglas que también cumplen el principio semántico, y que Van Dijk (1992, p.60-62), respecto a las proposiciones, relaciona como:

- Omitir: significa que toda información de poca importancia y no esencial, puede ser descartada pues no cumple una función dentro del texto. Esto no quiere decir que la información en sí no sea importante, sino que puede ser secundaria para el significado o la interpretación en un nivel superior, o más global.
- Seleccionar: también alude el omitir cierta información. Pero aquí la relación entre las series de proposiciones se da mucho más claramente. Hay que tener claro que una parte de esta información, aunque es constitutiva para el concepto o marco aludido, en otras informaciones no es esencial en circunstancias normales.
- Generalizar: también, como la anterior, omite información esencial, pero lo hace de manera que éstas se pierden cuando se sustituye una proposición por otra nueva. El sentido de esta operación reside en que los rasgos característicos más particulares de una serie de objetos se vuelven relativamente poco importantes en el macronivel.
- Construir o integrar: la información se ve sustituida por una nueva información y no es omitida ni seleccionada, ya que el texto en sí puede mencionar una serie de aspectos (anteriores y nuevos), de manera que *juntos* pueden formar un concepto más general o global. Consecuentemente, y como lo expone Van Dijk (1992) una macroestructura puede basarse en un número infinitamente grande de textos concretos, es decir, define un conjunto de textos que tienen el mismo significado global.

Otra de las estructuras textuales que plantea Van Dijk es la superestructura, mencionando que no existe una teoría, pero sí incluye dentro de ella a la narración, la argumentación y el poema, que tienen una propiedad común: no se definen en relación con oraciones o secuencias aisladas

de un texto, sino para el texto en su conjunto, o para determinados fragmentos de este. “De allí que las superestructuras determinan el orden (la coordinación) global de las partes del texto, es decir, “que la superestructura es una especie de esquema al que el texto se adapta” (p. 143). A partir de ello, se compone de una serie de categorías cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales.

Con base en todo lo anterior, es posible afirmar que la comprensión y producción de textos, en sus diferentes estructuras textuales y lingüísticas, guardan relación con las características del contexto cognitivo, social y cultural de cada sujeto. Quien, a partir de una información textual, almacenada en la memoria, puede comprender, reconstruir, reproducir y producir textos.

4.1.1 Comprensión de textos. Tanto para Cassany (2008) como para Mateus, Galvis, Castillo y Rodríguez (2012) comprender un texto implica “crear una representación compleja que integra tanto los conceptos explícitos del texto como el conjunto de inferencias necesarias para establecer las referencias y asociaciones implícitas en él” (p. 116). En efecto, el texto aporta una información y el sujeto debe añadir la que activa en su mente. Esto es lo que Van Dijk (1992) define como una representación organizada en tres niveles, en los que se integran los significados que se activan en el proceso de lectura.

Mateus et al. (2012) describen, de manera general, estos niveles. En el primero, está representado el conjunto de elementos percibidos directamente del texto, o *código de superficie*; en el segundo, están las *proposiciones*, derivadas explícitamente del texto y almacena solo los significados. El tercero, o *modelo de situación*, es donde el sujeto integra información propia, proveniente de la memoria de largo plazo, o ejecuta operaciones de transformación de la información, y crea nuevos significados. Esto, para los autores constituye el propósito final del

proceso de comprensión o recrear el significado de un texto en el que interactúan los conocimientos del sujeto con los implicados en dicho texto.

En consecuencia, lo anterior demanda que el sujeto tenga conocimientos lingüísticos y estructurales necesarios para el reconocimiento de las estructuras de la lengua, en aspectos como: el fonético, el fonológico y el sintáctico. También, debe tener conocimientos experienciales propios de la socialización. Con este ejercicio, es posible comprender globalmente lo leído “dada la organización de la información de todo el texto en la memoria, así como la posibilidad de interpretar las conexiones lineales y otras relaciones de coherencia entre las proposiciones de la base textual” (Van Dijk, 1992, p. 199).

Van Dijk manifiesta que este proceso no se trata de reglas abstractas, sino de operaciones mentales que lleva a cabo el lector, estructurando jerárquicamente la información. Esto, en los procesos interpretativos normales, supone que aquellas estructuras que no aportan nada a la organización de la información, simplemente, son perceptibles en ese sentido. Por ende, se reducen determinadas informaciones y su significado.

Camps (2006) plantea que, en el quehacer educativo, la enseñanza de la escritura, la lectura y su comprensión en las aulas, posibilita al docente para que intervenga como guía en el proceso, y ofrezca a los aprendices diferentes herramientas para resolver los múltiples problemas que las tareas de comprender y componer imponen.

4.1.2 Producción de textos. Respecto a la producción textual o escritura, Van Dijk (1992) considera que surge de la intención de ejecutar una acción lingüística, puesto que se dispone de un conocimiento sobre las propiedades y condiciones más importantes de esta acción. Estos conocimientos configuran un código que se absorbe del exterior, si se tiene o no, una capacidad

innata para adquirirlo. Pero siempre vienen de ese exterior como prácticas habituales, es decir, como la lectura, la comprensión de textos, la memorización, la copia o escritura, el estudio de reglas gramaticales, entre otros (Cassany, 2008).

Producir un texto por medio de la escritura no representa una habilidad espontánea en el sujeto, por el contrario, es un proceso de reflexión (de la situación), de comunicación, de realizar esquemas, borradores y pruebas, entre otros. A partir de los modelos cognitivos se explican las complejas interrelaciones que surgen en las variadas operaciones que ello implica, por lo cual dichas operaciones no son secuenciales sino altamente recursivas. La complejidad de la gramática, en cualquier lengua, es lo que Krashen (1984, citado por Cassany, 2008) considera como una competencia lingüística que debe ser adquirida, mientras que el aprendizaje se hace de manera consciente, a partir de todo lo que ofrece el exterior.

Por esta razón, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, con el uso de la lengua y la estructura de los enunciados lingüísticos (palabras, oraciones e incluso textos), se define una interacción entre alumno y docentes. Se requiere la intervención de este último, como guía que orienta y facilita resolver diferentes problemas que demanda el ejercicio de escribir (Camps, 2006).

En la elaboración de los diferentes tipos de textos escritos, Cassany (2008) identifica tres partes: a) las estrategias de composición o estrategias básicas, que permiten expresar las ideas, y contienen acciones como planificar, releer, corregir, ser recursivo; b) las estrategias de apoyo o microhabilidades de refuerzo, que solucionan algún tipo de problema, como deficiencias gramaticales, textuales o de contenido, lo que lleva a recurrir a diferentes recursos; y c) los datos complementarios o procedentes de la habilidad de la comprensión de lectura, los cuales complementan el proceso de composición, pues no siempre lo que se escribe procede de

experiencias personales, sino de otros textos. Esto determina la importancia de saber leer, comprender, y resumir esa información que se toma.

En la actividad de producir nuevos escritos, de construir a partir de una información y conocimientos previos que ello supone, Berkenkotter y Hutckin (1997, citados por Camps, 2006) enuncian cinco principios presentes en los entornos académicos frente a los géneros que, para este caso, constituyen los textos expositivos, implicados en una situación de aprendizaje:

- **Dinamismo:** Como formas dinámicas, se desarrollan para responder a situaciones recurrentes, y sirven para estabilizar la experiencia y darle coherencia y significado; tal dinamismo obedece a que cambian constantemente en respuesta a las necesidades sociocognitivas de los usuarios (estudiantes).
- **Situacionalidad:** El conocimiento de estos textos deriva de, y está inserto en la participación en actividades comunicativas de la vida diaria. Es una forma de cognición situada que continúa desarrollándose a medida que se participa en actividades del entorno.
- **Forma y contenido:** El conocimiento del texto expositivo abarca forma y contenido. También, incluye la percepción de cuál es el contenido apropiado para un determinado propósito, en una situación particular y en un determinado momento.
- **Dualidad de la estructura:** A medida que se usan las reglas lingüísticas y formas de los textos para implicarse en las actividades cotidianas, se constituyen nuevas estructuras sociales (en contextos profesionales, institucionales y organizativos), que simultáneamente se reproducen. El uso del lenguaje es una creativa aplicación y combinación de convenciones que transforma y al mismo tiempo crea nuevas formas.
- **Pertenencia a una comunidad:** Indican las normas, la epistemología, la ideología y la ontología social de una comunidad de discurso. Los discursos pertenecen a redes de conocimiento y

poder, creados por disciplinas e instituciones de acuerdo con motivaciones e interrelaciones complejas.

Precisamente, a partir de cierta información y conocimiento, se adquiere el ejercicio de producir escritos. En los objetivos del presente estudio, se determinó definir un esquema para leer, comprender, pensar y elaborar escritos, y se hace énfasis en la práctica de elaborar y crear conocimiento, como proceso cognitivo. Surge entonces, como una propuesta pedagógica, basada en la información que los textos expositivos demandan y otorgan al lector (estudiante) cierto conocimiento que le va a ayudar a fortalecer su capacidad de comprenderlos y producirlos, por medio de una secuencia didáctica, basada en textos expositivos, los cuales se detallan a continuación.

4.2 Los textos expositivos

Para tener una mejor comprensión y explicación del concepto de textos, se partió de una revisión literaria realizada por Agelvis y Serrano (2002). Este par de estudiosos mencionan cuatro rasgos que los caracterizan: son informativos, explicativos, directivos y llevan al lector hacia lo realmente importante para construir ideas; y tienen una función narrativa. Esta función es la que dispone su escritura en prosa.

Estos textos presentan al lector información que va más allá de las teorías, conceptos, descubrimientos, personajes, hechos y conclusiones. Mediante la sucesión de datos y la incorporación de explicaciones, ofrecen unas significativas elaboraciones de temas claves, que responden a su función explicativa, lo cual le permite al lector comprender todo acerca del tema que lee.

La intención comunicativa de los textos expositivos responde al interés de quien los elabora y la posición que este adopta. De acuerdo con Douglas y López (2007) hay que tener en cuenta el contexto en el que circulan y su rol social, enfocado no solo en informar sino en explicar situaciones relacionales entre conceptos, datos o hechos, desde una postura determinada, como la académica o la divulgación científica, que se explicarán más adelante.

En relación con su estructura textual, cuentan con una variedad de formas de organización que Meyer (1985, citado por Douglas y López, 2007, p. 17-26) delimita en cinco modos, presentados de menor a mayor grado de elaboración informativa:

- Descripción: los elementos se agrupan en torno a una determinada entidad, es decir, sus rasgos, atributos o características con base en una posición jerárquica de dichos elementos que actúan como descriptores. Se utiliza en la analogía, para comparar, o relacionar dos conceptos, objetos o procesos; y también usa el ejemplo, como instancia de un concepto, pero no para comparar.
- Seriación: Meyer (1985) dice que puede ser secuencial temporal a través de un vínculo de simultaneidad, y mediante un lazo asociativo inespecífico; es decir, representa un modo de organización de la información.
- Organización causal: tiene una mayor elaboración, puesto que incluye vínculos causales entre los elementos a partir de dos categorías: el antecedente (causa) y el consecuente (efecto). Estos pueden presentarse en distinto orden, es decir, primero el efecto y luego las causas, o, al contrario.
- Problema/solución: se relaciona con la estructura causal, pero de manera más organizada pues el vínculo puede ser parte del problema o de la solución. Por esto contiene dos categorías: problema y solución, entre las que se mantiene una relación temporal.

- Comparación: el texto se organiza en torno a la confrontación de dos fenómenos para hacer notar sus diferencias o semejanzas, con uno o más criterios de comparación.

Si bien los modos -citados en el párrafo anterior- describen la forma de organización de los textos expositivos, Douglas y López (2007) señalan que ellos no son garantía de que en las aulas los estudiantes recuperen, y den cuenta de la información obtenida al leer, pues según los autores, existe un escaso entrenamiento en técnicas que permitan adoptar esquemas conceptuales para alcanzar una mejor comprensión de dicha información.

Frente a esto, Sánchez (1995) explica que lo que el sujeto retiene en su mente, después de leer, son las relaciones entre los significados de las palabras entre sí. Esto queda definido, por un lado, por las macroestructuras o ideas globales y, por otro, por las superestructuras (esquema textual); de tal manera que, al reconocer determinada configuración textual, se aumenta la comprensión de lo leído, y se interiorizan los esquemas que emergen a la hora de producir textos expositivos, y seguramente otro tipo de escritos.

Lo anterior sugiere que, en esta actividad, están implícitas las características esenciales de este tipo de textos. Para Avendaño (2012) constituyen textos que reúnen cualidades como la claridad, el orden y la objetividad; por tanto, sus contenidos deben presentarse de forma comprensible para el interlocutor (claridad), organizados según un determinado criterio (orden) y sin valoraciones personales injustificadas (objetividad).

Dichas cualidades, en la comprensión y producción de los textos expositivos, constituyen la base de la secuencia que se desarrolla en esta investigación. Así pues, se requieren ciertas actividades que determinan unos logros o resultados específicos, los cuales, para Sánchez (1995) son los que, posteriormente dan lugar a la base del texto, o representación textual. En otras palabras, es el modelo del mundo descrito en el texto leído, tal como se muestra en la Figura 1.

Cuadro 1. Actividades que implican comprender un texto

Resumen de lo que implica comprender un texto	
Niveles de la actividad	Resultados
Reconocer palabras escritas ↓	Se accede al significado de las palabras o significado lexical.
Construir proposiciones ↓	Se organizan los significados de las palabras en términos de un predicado y varios argumentos.
Conectar las proposiciones ↓	Se relacionan las proposiciones entre sí, tanto temáticamente como, si llega el caso, de manera causal, motivacional o descriptiva.
Construir la macroestructura ↓	Se derivan del texto y de los conocimientos del lector las ideas globales que individualizan dan sentido y diferenciación a las proposiciones derivadas del texto.
Interrelacionar globalmente las ideas	Las ideas globales se interrelacionan entre sí en términos causales, motivacionales, descriptivos, comparativos o temporales.

Fuente: Sánchez (1995, p 18).

Entonces, estas actividades son las que, a partir de la lectura de un texto expositivo, están inmersas en su comprensión, interiorización y posterior composición del mismo tipo u otro tipo de texto. Específicamente en dos de los tipos de textos expositivos se encuentra la esencia del diseño de la secuencia que aquí se plantea, esto es, en el texto de divulgación científica y el resumen.

4.2.1 Texto de divulgación científica. En palabras de Van Dijk (1992) es una variante especial de las superestructuras, y se presenta en tipologías como el artículo científico, la ponencia, el informe experimental, entre otros. Estos textos suelen publicar resultados, parciales o finales, de experimentos, descritos por un investigador. En ellos, se utiliza un tipo de lenguaje sereno y

objetivo, ecuánime y preciso, “ya que exige ser comprendido de manera directa, por lo que debe evitar las ambigüedades de cualquier tipo que puedan afectarlo” (Domínguez, 2009 p.69).

Muñoz, Muñoz, García y Granado (2013) expresan que la importancia de estos radica en que constituyen la didáctica del texto y la tipología textual. Porque facilitan -en el proceso de enseñanza-aprendizaje- la comprensión, el análisis y la construcción de textos. Estos autores están de acuerdo con Van Dijk (1992), para quien es necesario leer, analizar y evaluar; lo cual infiere una lectura comprensiva para determinar la estructura del texto.

Además, Muñoz et al., (2013) los describen -con base en su función informativa o referencial y desde el punto de vista estilístico-, como monosémicos (palabras con un único significado) porque contribuyen a la exactitud. También, dicen que son impersonales pues no descubren la subjetividad o personalidad del autor y que su lectura, en la adquisición de conocimientos, es reflexiva, meticulosa, se retrocede a menudo, se memorizan datos y la reducción semántica del significado global se hace más precisa. El lector-estudiante, precisan Muñoz et al., “requiere hacer uso del conocimiento de la terminología empleada; si no lo sabe, debe recurrir al lugar apropiado en el mismo texto o en otro de la misma disciplina para aprenderlo y poder integrar toda la información” (p.794).

En este orden de ideas, se infiere que cuando se logra una adecuada estructuración de lo leído, o significación global de ello, el estudiante logra realizar su resumen, o sea, una nueva construcción textual.

4.2.2 El Resumen. Respecto a este tipo de texto expositivo, Solé (2008, citada por Eche, 2016) lo define como aquel en el que se reduce la información y solo se consideran los aspectos

principales. Por tanto, hay que identificar las ideas globales y omitir las poco relevantes. Es decir, dejar las fundamentales.

En la elaboración de los resúmenes, están implícitos dos procesos cognitivos interdependientes y complementarios: a) la comprensión y composición que permiten construir el sentido global del texto-fuente; y b) los complementarios o subordinados a la dinámica sujeto-objeto, es decir, las presuposiciones, o conocimientos previos del sujeto, y las proposiciones enunciadas en el texto. Todo esto, según Van Dijk (1992) no solo corresponde a la comprensión, la conservación y el recuerdo de los textos; sino también a otros procesos cognitivos, como el establecimiento de lazos entre las informaciones del texto fuente y los conocimientos/informaciones que ya se poseen, para aumentar o corregir el conocimiento.

Por su parte, Vargas (2017) define el resumen como un nuevo texto en el cual se sintetiza, de manera clara y coherente, la información de cualquier evento académico, y se reproduce brevemente el contenido de un texto original. Esto demanda tener en cuenta una serie de características esenciales para su escritura, como la coherencia, la objetividad, la concisión, la cohesión y la claridad. Puesto que su composición se basa en la identificación y localización de la idea principal de cada párrafo, y el concepto de párrafo.

Björk y Blomstand (1994) afirman que el resumen, sin ser un tipo textual en sentido estricto, resulta de gran ayuda pedagógicamente, pues proporciona una versión abreviada del contenido de otro texto. Esto le demanda al estudiante la necesidad de reconstruir y explicar su propia interpretación. La identificación de la idea principal, en cada párrafo, es una estrategia que permite captar y procesar la información más relevante para sintetizarla a través del resumen. Su localización impone reconocer la palabra, o palabras claves, las que dinamizan el párrafo, una vez

encontrada(s), permiten acceder a la frase u oración principal, aquella en la que todo confluye y encierra lo esencial del párrafo (Vargas, 2017).

Lo anterior, para Camps (2006) es el punto de partida de las secuencias didácticas para aprender a escribir, ya que mediante el proceso de revisión de textos y con la ayuda de una pauta específica, la lectura/compreensión de textos expositivos se constituye un punto de coincidencia de dos actividades: a) la de producción textual, cuyo proceso implica revisión y b) la de evaluación (entendida como evaluación formativa), en donde la pauta sirve de síntesis de las características lingüísticas y discursivas, tanto del texto expositivo como del nuevo escrito. Sin olvidar, como lo menciona la autora, las ventajas y beneficios que el proceso interactivo (presente en la situación) desencadena.

De los anteriores planteamientos y conceptos, inmersos en el proceso formativo y educativo del individuo, que implican la enseñanza y aprendizaje de numerosos conocimientos, se desprende que estudiar significa leer y escribir. A partir de ahí, estos dos procesos se constituyen en herramientas para todas las actividades escolares, lo cual, Partido (s.f.) explica en el sentido de que, en el propósito de favorecer la autonomía de los estudiantes en su formación, mayor es el encuentro con lo escrito y por lo tanto más decisivo y necesario será el dominio de la lectura”.

Así, queda aclarada la gran importancia de la lectura como base fundamental de la comprensión, tanto en el aula como fuera de ella. El ejercicio de leer y comprender no debe obedecer solamente a responder preguntas, o cuestionamientos en el aula hechos por el docente, por el contrario, utilizar lo escrito para reescribir supone, como parte del desarrollo integral de cada individuo, interactuar en otros ámbitos y aportar en los mismos.

4.3 La Secuencia didáctica

El MEN (2012) en su propósito de fortalecer la calidad y cobertura de la educación en el país, ha generado una serie de orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas en diferentes áreas del currículo educativo. En efecto, constituyen un insumo didáctico para el aprovechamiento del tiempo de enseñanza en las aulas porque permiten desarrollar técnicas de aprendizaje colaborativo y evaluación de aprendizajes. De esta manera, se incrementan y potencian los conocimientos de los estudiantes en dichas áreas, y, al docente le ayudan en sus prácticas de reflexión. Por tanto, en su construcción deben considerarse diferentes lineamientos pedagógicos, como los aprendizajes basados en competencias, enfoques didácticos, herramientas de autoevaluación, procedimientos de revisión y validación de estas, entre otros.

Para el desarrollo de estas estrategias educativas, el MEN (2012) ha tenido en cuenta diferentes postulados y aportes teóricos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, como proceso en el individuo. Brown et al. (1989) afirman que el sujeto cuando aprende en comunidades de práctica gradualmente va adquiriendo el conocimiento y las habilidades necesarias para participar más activamente en ellas. Esto infiere que el aprendizaje se convierte en instrumento de cambio para el sujeto, con el que logra participar organizadamente en otros ámbitos.

A partir de esta perspectiva, Solé (1987) señala que, respecto de la enseñanza de la comprensión en el modelo interactivo, surge la necesidad de diseñar estrategias, o actividades, de enseñanza-aprendizaje. También, dice que hay que promoverla para que los estudiantes logren mayores habilidades y puedan tener una verdadera autonomía en la lectura, lo cual mejorará su comprensión, interpretación y producción de nuevos escritos; como en efecto se pretende en este caso; “pues aprender a leer siempre quiere decir aprender a comprender el mensaje escrito” (p.5).

Por tanto, las pautas teóricas y prácticas para generar una secuencia didáctica deben estar ancladas en los contenidos educativos que se deben enseñar efectivamente en cada grado. Puesto que, a partir de ello, se complementa y profundiza en la labor docente; esto es, se desarrollan saberes y estrategias más generales como el aprendizaje cooperativo, o la gestión del tiempo de enseñanza en el aula, así como también se ejecutan en función de sus propios objetivos (MEN, 2012).

En este marco educativo, Camps (2006) señala que los estudiantes que escriben en situaciones reales o de simulación, específicamente guiados mediante la secuencia didáctica, se hallan implicados en dos tipos de actividad:

- Actividad comunicativa: se desarrolla en la escritura, o la lectura de textos con finalidades educativo-formativas y sociales. A partir de la lectura de informes de investigaciones científicas, por ejemplo, se puede fomentar la motivación de convertirse en ciudadanos activos y/o en miembros de comunidades científicas o profesionales.
- Actividad de aprendizaje: los estudiantes, como aprendices, utilizan los discursos para construir los saberes que las instituciones educativas consideran necesarios.

Como se observa, la producción textual contiene varias actividades. Por medio de una secuencia didáctica alcanza una gran significación, dado que posibilita al estudiante a desarrollar nuevas actividades intencionales, gracias a la interacción y entretendido de redes que están presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, cuando los objetivos, las finalidades, las intenciones, los principios, los contenidos, los saberes previos, la metodología y la evaluación están dirigidos hacia la consecución de propósitos específicos de la situación de escritura, como lo plantea Camps (2006).

Por otra parte, la producción textual como herramienta del proceso enseñanza-aprendizaje del lenguaje, crea un acercamiento a unos objetivos puntuales que dan sentido al desarrollo de las prácticas educativas; específicamente, en el grado sexto, cuando se da inicio a la formación secundaria y media. En este grado, se fortalece y prepara al sujeto para los estudios profesionales; además, la implementación de esta propuesta en otros grados no solo garantiza lo que el docente necesita enseñar a sus alumnos -propósitos didácticos- sino también, porque representa un desafío para resolver en el corto plazo sus propósitos comunicativos (Camps, 2006).

Como respuesta a ello, el contenido y la forma de la secuencia (aquí relacionada) tienen, como punto de partida, no solo las bases y exigencias del propio curso, sino las condiciones del estudiante. Pues, en la actualidad, el proceso enseñanza- aprendizaje supone un acercamiento e interacción docente-estudiante más dinámico, en cuanto a la comprensión, utilidad y aplicación de la estrategia y las realidades del contexto. Todo porque dicho proceso busca responder a un mayor número de demandas socioeconómicas, culturales, tecnológicas y ambientales,

4.4 Categorías emergentes

4.4.1 Conocimientos previos. La disposición o enfoque con que los estudiantes abordan y asumen el proceso de aprendizaje de nuevos conocimientos y el sentido que le atribuyen a lo aprendido, no surge de manera inexplicable, sino que es el resultado de diversos factores, personales e interpersonales. Por una parte, está su equilibrio personal, autoimagen, autoestima y experiencias anteriores de aprendizaje, y sus relaciones con el entorno; también están las estrategias, herramientas y habilidades que ha ido adquiriendo para su desarrollo, en diferentes contextos, y de las cuales disponen para llevar a cabo el proceso (López, 2009).

Se configuran en toda esta interrelación de capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades, independientemente de las diferencias individuales, unos saberes previos que le permiten al estudiante disponerse y asumir el aprendizaje de un contenido nuevo, siendo éste relacionado con la información que ya posee, lo cual de acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) citado por López (2009) facilita reconstruir y reajustar ambas informaciones, donde la nueva se conecta con un conceptos previos relevantes facilitan un anclaje para potenciar los esquemas cognitivos.

De acuerdo con López, el origen de estos conocimientos previos, básicamente se agrupa en tres categorías: a) las concepciones espontáneas o construidas en el intento de explicación y significación a las actividades cotidianas; b) las concepciones transmitidas sociales o construidas por creencias compartidas en el ámbito familiar, social o cultural, y c) las concepciones analógicas que se activan por analogías que permiten dar significado a determinadas áreas del conocimiento.

4.4.2 Estrategias mentales. De acuerdo con algunos autores (Coll, 1986; Nisbet y Shucksmith, 1987) citados con Pérez y La Cruz (2014) el término estrategia constituye un procedimiento para el aprendizaje o un conjunto de acciones que de manera ordenada están dirigidas al logro de una meta, así como también, secuencias integradas de procedimientos o actividades cuyo propósito es el de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimiento. Lo cual, determina que las estrategias pueden servir como organizadoras del conocimiento que se va adquiriendo, y suponen habilidades o acciones encaminadas a la apropiación, gestión y cambio sobre lo aprendido.

4.4.3 Concepciones acerca de la lectura y la escritura respecto a su enseñanza. La tarea de formar a los estudiantes en el desarrollo de destrezas en lectura y escritura es pertinente y necesaria, pues tal como lo señala González (2008) citado por Pérez y La Cruz (2014) la adquisición de dichas destrezas es imprescindible para la asimilación de los conocimientos y el desempeño de ciertas capacidades en las diversas materias del currículo. Lo anterior, sumado a lo que la UNESCO (2005) asevera en uno de sus informes:

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para dominar las demás materias y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo plazo. La lectura debe suponer un área importante a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación (p. 19).

En este sentido, los docentes deben gestionar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que involucren procedimientos y acciones encaminadas a la asimilación, utilización y construcción de representaciones o significados acerca de un texto, por parte de los estudiantes.

4.4.4 Construcción del significado de un texto. Como lo señala Van Dijk (1992) desde la ciencia del texto, en el proceso de comprender y producir determinadas lingüísticas, dicha comprensión, conservación y el recuerdo de los textos, conllevan también otros procesos cognitivos, como el establecimiento de lazos entre las informaciones del texto fuente y los conocimientos/informaciones que ya se poseen, para aumentar o corregir el conocimiento según las tareas, las intenciones o los problemas concretos que se presenten.

A partir de lo anterior, y de acuerdo con Montealegre (2004), se genera mediante este acto fundamental de comprensión del discurso, un descifrar el significado de toda la comunicación, su sentido interno o subtexto, a través de las palabras y oraciones en las cuales hay un desarrollo

semántico y sistémico de su significado, pues la palabra como sistema fundamental de códigos, permite al ser humano realizar el salto de lo sensorial a lo racional.

4.4.5 Pensamiento cognitivo. Moreira (2003) refiere frente a los expuestos por diversos autores (Vygotsky, 1987, 1988; Pino Sirgado, 2000) que el ser humano crea y utiliza instrumentos y sistemas de signos que le permiten conocer y transformar el mundo y contexto que les rodea, comunicar sus experiencias en dicho contexto, y desarrollar nuevas funciones psicológicas; todo ello como parte de un proceso de desarrollo cognitivo mediante el cual, al ir reconstituyendo internamente e irse aproximando a lo que ya fue desarrollado, también eventualmente pasa a contribuir en la creación de nuevos instrumentos y signos, dadas las interacciones e intercomunicaciones sociales, en las que el lenguaje es fundamental.

4.5 Marco Normativo

El trabajo investigativo, que se está describiendo, se implementó con estudiantes del grado sexto en el área de Lenguaje, durante el tercer y cuarto periodo escolar del año lectivo 2017. Como el sistema educativo colombiano, en función de los objetivos y principios de la educación, impone unas pautas teóricas y prácticas en los contenidos educativos para cada grado (MEN, 2012), este estudio acata dicha normativa. El uso de las secuencias didácticas se constituye en un insumo primordial en el ejercicio docente, pues promueve la planeación, la ejecución y el análisis de los resultados de las actividades enfocadas en formar y educar al sujeto.

En este mismo sentido, el diseño, la implementación y la evaluación de los resultados de la secuencia didáctica, en el área de lenguaje, guarda estrecha relación con la orientación pedagógica que rige la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de Cartago Valle. Dicha

orientación está centrada en el desarrollo integral del ser humano, con un proceso educativo dinámico, continuo e interactivo, que fortalece sus competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales. Y cuyo objeto de evaluación se basa en los logros de los estudiantes, en cuanto a su proceso de formación y los factores asociados a los mismos.

5. Diseño Metodológico

5.1 Tipo de estudio

Para el logro de los objetivos y propósitos, este estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, en el que el grupo investigador -en lugar de iniciar con una teoría particular, para luego pasar al mundo empírico y confirmar si esta es apoyada por los hechos- debe examinar el mundo social, para identificar o desarrollar una teoría coherente con esa información y datos que observa (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Por tanto, tiene un proceso inductivo en la exploración y la descripción, que le generan perspectivas teóricas de lo particular a lo general, tal como sucede en este caso. Para el reconocimiento de la problemática y las necesidades de los estudiantes, en su quehacer educativo, se requiere una observancia y descripción de lo que sucede en su entorno. Luego, se procede a plantear soluciones, o mecanismos, que -frente a esa situación particular- generen soluciones para todo el colectivo. Evidentemente, el diseño de una secuencia para alumnos de grado sexto tendrá eco positivo en estudiantes de los grados siguientes.

5.2 Diseño de la investigación

La presente investigación se centra en la investigación-acción-participación (IAP). Al identificar la problemática y plantear una propuesta de mejoramiento, se genera una participación colaborativa entre los investigadores y los participantes. Estos últimos, como miembros de la comunidad educativa, son sujetos esenciales a la hora de las soluciones formuladas. Ellos son los responsables de identificar -en toda su complejidad- necesidades, fortalezas y debilidades; entre otros. Además, se requiere su interacción constante con el grupo investigador (Hernández et al., (2014).

5.2.1 Procedimiento

- Etapa metodológica: en ésta se tuvo en cuenta la concepción del método de desarrollo de la investigación, lo cual dio paso a la construcción teórica y conceptual de las categorías y subcategorías, selección de la muestra, instrumentos, entre otros.
- Etapa de recolección de información: una vez definidos los conceptos y estructurado el trabajo, se procedió a obtener la información de los participantes, pues al sumergirse en su realidad se conocieron sus características en cuanto a debilidades y/o habilidades en la producción textual; todo ello mediante las pre pruebas diagnósticas.
- Etapa de diseño e implementación de la propuesta: con los resultados evaluativos y valorativos de las condiciones en cuanto a comprensión y producción en los estudiantes, se procedió a diseñar e implementar la secuencia didáctica con el fin de mejorar las falencias halladas.
- Etapa de evaluación de la propuesta: las pruebas posteriores a la implementación de la secuencia didáctica determinaron unos resultados favorables en cuanto al mejoramiento y rendimiento escolar de los estudiantes utilizando la secuencia como herramienta.
- Etapa de resultados: esta etapa da cuenta de los logros alcanzados por los participantes, cuyos resultados en términos numéricos o de calificación, refieren avances en cuanto a la problemática que se estudió.

Israel et al. (2013) citados por Hernández et al. (2014) señalan que el papel de los participantes varía, es decir, se les consulta para que proporcionen información, o se valida el reporte de resultados con ellos. El segundo caso es el que aquí se adopta mediante la práctica de la IAP, la cual se caracteriza porque tiene lugar en un espacio histórico determinado. La persona que investiga cumple un rol dentro de esa comunidad, donde desarrolla el estudio, y el resultado

debe impactar favorablemente a la población. La investigación contiene un proceso de diálogo, con un modelo horizontal, con las personas investigadas, entre otros (Monje, 2011).

A partir de lo anterior, en este estudio el diseño IAP permite a los investigadores (sujetos, cuyo rol docente les hace parte de la comunidad intervenida) formular, implementar y evaluar la acción mejoradora, con base en una secuencia didáctica. Dicha secuencia, como práctica pedagógica en la enseñanza del área de lenguaje, busca fortalecer la comprensión y producción de textos expositivos en un grupo de estudiantes de sexto grado.

5.3 La muestra

En el enfoque cualitativo, Hernández et al., (2014) conciben la muestra como un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, entre otros. Por medio de este grupo se recolectan los datos o información, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia. En este estudio, dicha población responde a un total de 30 estudiantes, ubicados en tres grados de sexto, en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, de la ciudad de Cartago.

La muestra seleccionada corresponde a un subgrupo de 10 estudiantes del grado 6º-3. De ellos, dos son niños y ocho son niñas, cuyas edades oscilan entre los 11 y 13 años. Representaron una muestra homogénea, pues de acuerdo con Hernández et al., (2014) son unidades seleccionadas que poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares, y tienen el propósito investigativo de “centrarse en el tema, o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (p. 398).

5.4 Hipótesis General

Después de implementar la intervención pedagógica basada en el diseño e implementación de una secuencia didáctica, con el manejo de las macrorreglas de Van Dijk (1992), en lo macroestructural, y de las propiedades de coherencia, adecuación y cohesión en lo microestructural, los procesos de comprensión y producción de textos expositivos de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo mejoran.

5.5 Variables

- Variable independiente: En el desarrollo de la presente investigación, la secuencia didáctica es la variable independiente porque es una estrategia de formación. Después de implementarla, se podrá valorar su incidencia en los estudiantes, en cuanto a la calidad en la producción de textos expositivos. Así mismo, permite verificar la apropiación de conceptos y su aplicación mediante la puesta en práctica de las estructuras textuales, las cuales definen la cohesión y coherencia del texto, al igual que su adecuación, según la función comunicativa.
- Variable dependiente: Es la producción del texto expositivo. Este es un tema ya dado como válido y se pretende hacer comprender, explicando sus causas u organización conceptual.

5.6 Instrumentos de recolección de la información

5.6.1 Entrevista abierta o no estructurada. Este tipo de entrevista es flexible, puesto que procede sin un concepto preconcebido del contenido; sin embargo, las preguntas se rigen, de acuerdo con los objetivos de la investigación; su contenido, orden y profundidad están sujetos al criterio del investigador (Monje, 2011). En este estudio, los enunciados se formularon conforme a

las categorías que se tuvieron en cuenta dentro del proceso investigativo. Para su comprensión, se realizó un análisis del discurso vinculado a las bases teóricas (Ver Anexo 1).

5.6.2 Prueba diagnóstica. En aras de determinar cuáles son las dificultades precisas que presentan los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, en relación con la problemática de la comprensión y producción de textos expositivos, se utilizó el resumen, como elemento inicial de la prueba diagnóstica. Porque, en la síntesis de la información de un escrito, se requiere un alto nivel de comprensión, para determinar cuál es el propósito del texto y cuáles son las ideas más relevantes; así, se prescinde de las ideas secundarias menores.

El texto escogido fue “*Las culturas precolombinas de América*” de Miguel (2006), el cual tiene una extensión de una página. Está conformado por el título, una cita textual al inicio, en negrilla, dos párrafos introductorios y tres subtítulos, con la respectiva descripción de cada una de las culturas a las que se hace alusión en el texto (los Aztecas, Incas y Mayas). Como el estudio se realizó con estudiantes de grado sexto, se optó por un texto poco extenso y con mínima dificultad comprensiva. Su vocabulario era de dominio general, es decir, palabras que se utilizan en el día a día. Lo que se buscara era que el vocabulario no interfiriera con la comprensión del texto.

6. Presentación de Resultados

6.1 Entrevista

En el proceso de recolección de la información se realizó una entrevista dirigida a las docentes del área de lenguaje de la institución educativa Alfonso López Pumarejo. Una de las limitaciones que se presentó fue que, solo una de las docentes aceptó participar. Por este motivo el discurso de la entrevista se analizó cualitativamente, y se encontraron, entre otros, los siguientes aspectos:

- La mediación docente es un aspecto clave en la comprensión, asimilación y utilización de estrategias, e implica favorecer prácticas y situaciones de enseñanza con las que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades para construir conocimiento, a través de la comprensión y textualización de gran variedad de textos. Por tanto, esta tarea debe ser común en todos los docentes. Lamentablemente falta que los docentes perciban la transversalidad del lenguaje como un aspecto clave en la enseñanza.
- La entrevista tenía varias preguntas enfocadas en las prácticas pedagógicas ejecutadas por la docente en el abordaje de los textos expositivos y del resumen. Sus respuestas permiten evidenciar cierta falta de fluidez y conocimiento de las múltiples estrategias favorables en el proceso formativo de los estudiantes en el área de lenguaje: *“¿Qué utilizo yo para cumplir con los objetivos, y para el desarrollo de la clase?, como le he dicho a los muchachos se les hace más fácil trabajar en equipo, claro que, obviamente hay que hacer evaluación individuales, exposiciones individuales, porque hay que enseñarles a trabajar solitos, pero la mejor forma para mí es en grupitos”*.
- Los textos expositivos y la herramienta del resumen suelen ser utilizados sustancialmente durante la secundaria. Sin embargo, su abordaje no siempre suele ser el más apropiado: *“Al realizar actividades del texto expositivo con los muchachos uno debe enseñarles a extractar,*

sacar de un texto lo más importante, para que, en el momento de hacer una exposición, ellos sean capaces de llevarlo a su propia opinión y expresarlo de una manera correcta”.

- Estas son algunas de las dificultades que expresó la docente: a) hace falta la actualización docente en lo concerniente a los avances de la lingüística textual, b) no hay conocimiento de las tipologías textuales y de las estrategias que puedan garantizar su comprensión. Todas estas dificultades inciden tanto en el desempeño académico de los estudiantes como en las Pruebas Saber que realiza al Estado colombiano.

6.2 Preprueba diagnóstica

Esta prueba la debían hacer los 10 estudiantes, con el texto Las Culturas Precolombinas de América de Miguel (2006), asesor técnico de la Consejería de Educación en Reino Unido, Irlanda, como se observa en la Ilustración 1. Cuando se aplicó esta prueba -o sea el resumen- se les solicitó que en su realización tuvieran presentes sus conocimientos previos.

Ilustración 1. Texto de la prueba diagnóstica



AUTOR: Miguel Ángel Miguel Miguel
Asesor técnico de la Consejería de Educación
en Reino Unido e Irlanda

NIPO: 651-05-081-9

Las culturas precolombinas de América

“..., estas sociedades estaban gobernadas por fuertes estados teocráticos, llamados así porque toda la autoridad residía en los sacerdotes y porque el jefe del Estado era considerado un dios.”

TEXTO

Los pueblos que habitaban América antes de la conquista europea tenían diversas formas de organización política, social y económica: algunos habían desarrollado sociedades urbanas complejas, y otros, con una agricultura muy rudimentaria, seguían viviendo de la caza y la recolección. Los aztecas y los mayas, en América Central, y los incas, en la región andina, se encuadran dentro del primer grupo.

Estas tres civilizaciones contaban con una organización social fuertemente jerarquizada: los guerreros y los sacerdotes, una minoría, conformaban el grupo privilegiado y ejercían el gobierno; el resto de la población, formado por campesinos y trabajadores urbanos, estaba obligado a pagar cuantiosos tributos. En lo que respecta a la organización política, estas sociedades estaban gobernadas por fuertes estados teocráticos, llamados así porque toda la autoridad residía en los sacerdotes y porque el jefe del Estado era considerado un dios.

A la llegada de los españoles, las únicas sociedades urbanas que existían en América eran la azteca y la inca, pues la cultura maya había desaparecido en el siglo XI d.C.

Los aztecas

Los aztecas se establecieron en el valle de México a principios del siglo XIV d.C. Aquí fundaron su capital, Tenochtitlán, sobre la que se asienta la actual México D.F. Tenochtitlán era una ciudad amurallada, con canales y jardines flotantes, y ubicada en la zona del lago Texcoco.

Grandes conocedores de la astronomía, la medicina y la escritura, la mayoría de la población no tenía acceso al saber, reservado exclusivamente a los sacerdotes. De hecho, la religión formaba parte de cada momento de la vida de este pueblo, que tenía en Quetzacoatl, conocido como la serpiente emplumada, su dios más importante.

Los incas

El Imperio Inca abarcó desde las sierras de la actual Colombia hasta el norte de Chile y Argentina, y desde la costa de Perú y Ecuador hasta el este de los bosques del río Amazonas y las alturas bolivianas.

Establecieron la capital de su imperio en la ciudad de Cuzco, situada en un valle a 3.400 metros de altitud sobre el nivel del mar. Cerca de ésta, erigida sobre la cúspide de una montaña entre dos picos de los Andes, se encuentra Machu Pichu (ver foto), ciudadela andina construida con fines religiosos y militares.

Al frente del imperio, que ellos llamaban Tawantinsuyu, estaba el Inca, y las zonas conquistadas estaban dirigidas por los curacas o gobernadores de provincia. Durante los 33 años de gobierno de Pachacutec, el estado Inca se convirtió en un poderoso imperio, algo que sucedió en la época en que Colón iniciaba su viaje a lo desconocido.

Los Mayas

La antigua civilización maya ocupaba una extensión aproximada de 500.000 km² y se extendía por los países de Guatemala, Belice, El Salvador, la parte occidental de Honduras y los cinco estados mexicanos de Yucatán, Quintana Roo, Tabasco, Campeche, y Chiapas.

No constituían un estado unificado, sino que se organizaban en varias ciudades-estado, independientes entre sí. Estas ciudades compartían las mismas creencias y se sometían a sacerdotes cuyo poder provenía de sus conocimientos en astronomía, matemáticas y numerología: por ejemplo, descubrieron el valor del cero y eran capaces de predecir eclipses; también desarrollaron un sistema sofisticado de calendario y escritura jeroglífica.

Hay centenares de lugares mayas conocidos, entre los que cabe destacar: Copán, Tikal, Palenque y Uaxactún.

Fuente: Ángel (2006)

Es importante mencionar que los estudiantes no recibieron ninguna explicación sobre cómo elaborar un resumen, ni se les generó ningún tipo de expectativas sobre el producto. Lo que se pretendía era poder evidenciar, de manera más clara, cuál era su nivel en la comprensión de

textos. Las producciones de los estudiantes se analizaron teniendo en cuenta tres aspectos: el primero, y de mayor relevancia para tener en cuenta en la investigación, fue su *capacidad de síntesis*, expresada en su resumen. Así, se pudo verificar si los estudiantes realmente identificaron las ideas principales del texto y dispusieron de las ideas secundarias para elaborar un buen resumen.

El segundo aspecto estaba ligado con el tipo de estrategias identificadas en los estudiantes, a la hora de elaborar el producto final. Con los documentos en físico, se observó si los estudiantes emplearon algún tipo de técnica en particular, antes y después de hacer el resumen; por ejemplo, si subrayaban el texto base, si escribieron algún tipo de marca o notas en el texto, si su estrategia de resumen emplea la paráfrasis, omisión de elementos que no pertenecen a las ideas principales y demás. El tercer aspecto (que no es completamente determinante en el estudio pero que puede tener una repercusión alta en el nivel de comprensión) fue el correcto uso de la lengua. Aquí, están relacionados los aspectos formales de la misma, es decir, ortografía, gramática, cohesión, coherencia; entre otros.

Para el análisis de las producciones de los estudiantes, se identificaron los patrones, en los tres aspectos mencionados. De esta forma, se logró establecer cuáles fueron los factores que incidieron en la comprensión y producción de textos. Dicho análisis se realizó con convenciones manuales, realizadas por los investigadores; es decir, con marcadores visuales sobre las producciones de los estudiantes, y se resaltaron las fortalezas y las dificultades encontradas. Además, se hicieron correcciones en los aspectos formales de la lengua y se les registraron notas textuales relacionadas con el tipo de estrategia de resumen identificada.

Adicional a lo anterior, para dar la calificación valorativa del análisis -en la rúbrica, sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales (elaboración propia de los investigadores)- se tuvo

en cuenta la clasificación del desempeño académico que rige en el país emanada del Ministerio de Educación Nacional (Erazo, 2012), cuya equivalencia numérica refiere lo siguiente:

- Desempeño Superior (DS): 4.6 a 5.0. Es el estudiante que demuestra ser poseedor de conocimientos, con suficiencia y promoción al próximo grado.
- Desempeño Alto (DA): 4.0 a 4.5. Es el estudiante que demuestra tener conocimientos en forma irregular, que logra la promoción, con seguimiento pedagógico.
- Desempeño Básico (DB): 3.0 a 3.9. Es el estudiante que no logró crear conocimientos y tiene que recuperarse con refuerzo y reevaluación, para obtener la promoción.
- Desempeño Bajo (DBJ): 1.0 a 2.9. Es el estudiante que no tiene conocimientos y fracasa en la acción pedagógica de construcción de aprendizajes. Por esto, el estudiante debe realizar la reevaluación; y si reincide en la pérdida, no obtiene la promoción de la materia.

6.2.1 Resultados preprueba diagnóstica. En este proceso evaluativo de preprueba, como se mencionó antes, la muestra estuvo conformada por 10 estudiantes del grado 6°-3 de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Cartago: dos niños y ocho niñas, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 13 años. A estos estudiantes y conforme a los criterios éticos de la investigación con menores de edad que conllevan respetar su identidad, se les va a identificar con un código conformado por las iniciales de sus nombres y apellidos, seguido de su edad y género, como a continuación se describen sus resultados.

Participante JDAG-12-M

Los pueblos que habitaban América antes de la conquista europea tenían diversas formas de organización política, social y económica: algunos habían desarrollado sociedades urbanas complejas, y otros, con una agricultura muy rudimentaria, seguían viviendo de la caza y la encuentran dentro del primer grupo

Estas tres civilizaciones contaban con una organización social fuertemente jerarquizada: los guerreros y los sacerdotes, una minoría conformado el grupo privilegiado y ejercían el gobierno; el resto de la población, formado por campesinos y trabajadores urbanos, estaba obligado a pagar cuantiosos tributos. En lo que respecta a la organización política, estas sociedades estaban gobernadas por fuertes estados, teocráticos llamados así porque toda la autoridad residía en los únicos sacerdotes y porque el jefe del estado era considerado un dios a la llegada de los españoles, las únicas sociedades urbanas que existían en América eran la azteca y la inca pues la cultura maya había desaparecido en el siglo XI d.C.

Los aztecas: *Los aztecas se establecieron en el valle de México a principios del siglo XIV d.C. aquí fundaron su capital, Tenochtitlán, sobre la que se asienta la actual México D.C.*

Diagnóstico preprueba: Se evidencia que el estudiante solo hace supresión de la última línea del primer párrafo. Y transcribe, exactamente, el texto hasta donde le dio el tiempo de la clase, y no lo termina. Solo se observan tres faltas ortográficas en segmentos y la omisión de varias tildes.

Tabla 1. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen JDAG-12-M

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión y generalización en el resumen. Los ejemplos e incisos original. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales aparecen en el resumen. Los ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es cortito que respeta la cantidad de párrafos. (0.8 - 1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de conectores o por puntuación. (0.8 - 1.0)	Las palabras están escritas como son. Su ortografía es buena. Maneja correctamente las tildes. (0.8 - 1.0)
Se usan, al menos una o dos de las estrategias de las macrorreglas. El texto es diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y algunas ideas secundarias. No todos los ejemplos e incisos son descartados. (0.4 - 0.7)	El resumen es ligeramente cortito que respeta la cantidad de líneas en cada párrafo. (0.4 - 0.7)	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras, sin embargo, no presentan una adecuada puntuación. (0.4 - 0.7) 0.4	Presenta algunos errores de ortografía: palabras mal escritas. En algunas palabras, no maneja la tilde o la pone donde no debe ir. (0.4 - 0.7) 0.6
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 - 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas original. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 - 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, las ideas no están bien conectadas. La organización no permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 - 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 - 0.1)
0.1	0.1	0.1	0.4	0.6

Nota: 1.3. Desempeño: Bajo. El estudiante no alcanza los logros mínimos en el uso de las macrorreglas y propiedades textuales. Este estudiante necesita mayores conocimientos en aspectos lingüísticos y estructurales de la lengua en los niveles: sintáctico-morfológico, léxico-semántico y pragmático.

Participante DMSS-12-F

Cuando habitaban América antes de la conquista europea ellos tenían diversas formas de organización política, social y económica: algunos habían desarrollado sociedades urbanas complejas, y otros, con una agricultura muy rudimentaria, ellos seguían viviendo de la caza y la recolección.

Las tres civilizaciones contaban con una organización social fuertemente jerarquizada: los guerreros y los sacerdotes, una minoría, ellos conformaban el grupo privilegiado y ejercían el gobierno; el resto de la población, formado por campesinos y trabajadores urbanos, estaba obligado a pagar cuantiosos tributos.

***Los aztecas:** Los aztecas se establecieron en el valle de México a principios del siglo XIV d.C. Aquí fundaron su capital, Tenochtitlán, sobre la que se asienta la actual México.*

***Los Incas:** El Imperio Inca abarcó desde las sierras de la actual Colombia hasta el norte de Chile y Argentina, y desde la costa de Perú y Ecuador hasta el este de los bosques del río Amazonas y las alturas bolivianas.*

***Los Mayas:** La antigua civilización maya ocupaba una extensión aproximada de 500,000 km² y se extendía por los paices de Guatemala, Belice, El Salvador, la parte occidental de Honduras y los cinco estados mexicanos de Yucatán, Quintana Roo, Tabasco, Campeche, y Chiapas.*

Diagnóstico preprueba: En el anterior resumen, el estudiante, simplemente, realizó una reducción del texto: enunció las primeras líneas de cada párrafo, cuando explicó las tres culturas. En el párrafo introductorio, solo suprimió la última línea del texto; lo transcribió exactamente. Utilizó el pronombre ‘ellos’, para referirse a los protagonistas de cada cultura. No presentó mayores problemas ortográficos, conservado puntuación y ortografía del texto original.

Tabla 2. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen DMSS-12-F

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales y aparecen en el resumen. Los ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es cortito que el original. Respetada la cantidad de párrafos. (0.8 - 1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de conectores o por puntuación. (0.8 - 1.0)	Las palabras están escritas como son. Se evidencia buena ortografía. Maneja correctamente las tildes. (0.8 - 1.0) <u>0.8</u>
Se usan, al menos, una o dos de las tres estrategias de las macrorreglas, de manera que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y algunas ideas secundarias. No todos los ejemplos están descartados. (0.4 - 0.7) <u>0.5</u>	El resumen es ligeramente cortito que el original. No suprimen algunas líneas en cada párrafo. (0.4 - 0.7) <u>0.6</u>	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras, sin embargo, no presentan una debida transición, ni uso de conectores ni buena puntuación. (0.4 - 0.7) <u>0.7</u>	Presenta algunos errores de ortografía. Hay algunas palabras que no están bien escritas. En algunas palabras no maneja la tilde o la pone donde no debe ir. (0.4 - 0.7) <u>0.7</u>
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 - 0.1) <u>0.3</u>	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 - 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, las ideas están bien conectadas. La organización permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 - 0.1) <u>0.3</u>	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 - 0.1)

Nota: 2.9. Desempeño: Bajo. El estudiante no alcanza los logros mínimos en el uso de las macrorreglas y propiedades textuales. Necesita mayores conocimientos en aspectos lingüísticos y estructurales de la lengua, en los niveles: sintáctico-morfológico, léxico-semántico y pragmático.

Participante AVGP-12-F

Los pueblos que habitaban América antes de la conquista europea tenían diversas formas de organización política, social y económica: algunos habían desarrollado sociedades urbanas complejas, y otros, con una agricultura muy rudimentaria, seguían viviendo de la caza y la recolección. Los aztecas y los mayas, en América Central, y los incas, en la región andina, se encuadran dentro del primer grupo.

Estas tres civilizaciones contaban con una organización social fuertemente jerarquizada: los guerreros y los sacerdotes, una minoría, conformaban el grupo privilegiado y ejercían el gobierno; el resto de la población, formado por campesinos y trabajadores urbanos, estaba obligado a pagar cuantiosos tributos.

Los aztecas:

Los aztecas se establecieron en el valle de México a principios del siglo XIV d.C. Aquí fundaron su capital, Tenochtitlán, sobre la que se asienta la actual México D.F. Tenochtitlán era una ciudad amurallada, con canales y jardines flotantes, y ubicada en la zona del lago Texcoco.

Los Incas:

El Imperio Inca abarcó desde las sierras de la actual Colombia hasta el norte de Chile y Argentina, y desde la costa de Perú y Ecuador hasta el este de los bosques del río Amazonas y las alturas bolivianas.

Los Mayas:

La antigua civilización maya ocupaba una extensión aproximada de 500,000 km² y se extendía por los países de Guatemala, Belice, El Salvador, la parte occidental de Honduras y los cinco estados mexicanos de Yucatán, Quintana Roo, Tabasco, Campeche, y Chiapas.

Diagnóstico preprueba: En el anterior resumen, el estudiante omite el final de cada párrafo.

Trascribió exactamente la información inicial de cada uno. Se evidencia que no hay un óptimo desarrollo de la actividad. No presenta mayores problemas con la ortografía, pero hay ausencia de algunas tildes.

Tabla 3. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen AVGP-12-F

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales aparecen en el resumen. Los ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es cortito que respeta la cantidad de párrafos. (0.8 - 1.0)	Cuando hay más supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de conectores o por la puntuación. (0.8 - 1.0)	Las palabras están descritas como son, presenta buena ortografía. Maneja correctamente las tildes. (0.8 - 1.0)
Se usan, al menos una o dos de las estrategias de las macrorreglas, de manera que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y algunas ideas secundarias. No todos los ejemplos descartados. (0.4 - 0.7)	El resumen es ligeramente cortito que es original. Suprimen algunas líneas en el párrafo. (0.4 - 0.7)	Cuando hay más supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras, sin embargo, presentan una debida transición, ni buena puntuación. (0.4 - 0.7)	Presenta algunos errores de ortografía. Hay algunas palabras que no están bien escritas. En algunas palabras, no maneja la tilde o la pone donde no debe ir. (0.4 - 0.7)
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 - 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 - 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto. Suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, las ideas no están bien conectadas. La organización no permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 - 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 - 0.1)
0.1	0.1	0.1	0.2	

Nota: 1.5. Desempeño: Bajo. El estudiante no alcanza los logros mínimos en el uso de las macrorreglas y propiedades textuales. Necesita mayores conocimientos en aspectos lingüísticos y estructurales de la lengua en los niveles: sintáctico-morfológico, léxico-semántico y pragmático.

Participante KDAG-12-F

Los pueblos que vivían en América antes de la conquista eran más tranquilos ordenados y sabían de liderazgo organizaron grupos urbanos y sociales los sacerdotes y guerreros formaban grupos privilegiados el pueblo tenían campesinos tenían que darles tesoro a los gobernantes el jefe era considerado un dios y cuando llegaron los españoles los pueblos de América quedaron azteca y inca después la cultura maya había desaparecido.

Los aztecas

Los aztecas se establecieron en México aquí formaron su capital Tenochtitlan se sienten en México

Los Incas

Ellos abarcaron de Colombia a Chile y Argentina y desde la costa de Perú y Ecuador hasta el río Amazonas y establecieron su capital

Los Mayas

La antigua civilización maya ocupaba una extensión aproximada de 500.000 km² se extendía en los países Guatemala Belice Salvador la parte occidental

Diagnóstico preprueba: El estudiante pierde sustancialmente las ideas. Intenta hacer paráfrasis, pero no con una coherencia lógica. Presenta problemas con la ortografía desde faltas de signos de puntuación hasta palabras mal escritas. Se evidencia, en algunos apartes del texto, ‘ruidos’ que hacen perder el sentido de la oración.

Tabla 4. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen KDAG-12-F

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 – 1.0)	Todas las ideas principales y aparecen en el resumen. Los ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 – 1.0)	El resumen es más corto que el original, respetando la cantidad de párrafos. (0.8 – 1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, de sea mediante el uso de conectores o por la puntuación. (0.8 – 1.0)	Las palabras están escritas como son, presenta buena ortografía. Maneja correctamente las tildes. (0.8 – 1.0)
Se usan, al menos, una o dos de las tres estrategias de las macrorreglas, de manera que el texto sea diferente al original. (0.4 – 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y algunas ideas secundarias. No todos los ejemplos e incisos están descartados. (0.4 – 0.7)	El resumen es ligeramente más corto que el original. No original. Se suprimen algunas líneas en cada párrafo. (0.4 – 0.7) <u>0.5</u>	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras, no están bien escritas. No maneja la tilde o la una donde no debe ir. uso de conectores ni buena puntuación. (0.4 – 0.7) <u>0.5</u>	Presenta algunos errores de ortografía: unas palabras no están bien escritas. No maneja la tilde o la una donde no debe ir. (0.4 – 0.7) <u>0.6</u>
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 – 0.1) <u>0.2</u>	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 – 0.1) <u>0.2</u>	El resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 – 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, las ideas no están bien conectadas. La organización no permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 – 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 – 0.1)

Nota: 2.0. Desempeño: Bajo. El estudiante no alcanza los logros mínimos en el uso de las macrorreglas y propiedades textuales. Necesita mayores conocimientos en aspectos lingüísticos y estructurales de la lengua, en el nivel sintáctico-morfológico, léxico-semántico y pragmático.

Participante JSTB-13-M

Los pueblos q habitaban América antes de la conquista europea tenían diversas formas de organización política, social y económica: algunos desarrollaron sociedades urbanas complejas, y otros, con una agricultura muy rudimentaria, seguían viviendo de la caza y la recolección. Los aztecas, mayas, e incas de América centran en la región de andina, se encuadran dentro del 1mer grupo. Contaban con una organización social fuertemente jerarquizada: los guerreros y los sacerdotes, una minoría, conformaban el grupo privilegiado ejercian el gobierno: el resto de la población eran campesinos y trabajadores urbanos, estaban gobernados por estados teocráticos. A la llegada de los españoles, las únicas sociedades eran la azteca y la inca, la cultura maya desaparecido en el siglo XI d.C.

Los aztecas

Los aztecas se establecieron en el valle de México a principios del siglo XIV d.C. Ahí fundaron su capital, Tenochtitlán, era una Tenochtitlán era una ciudad amurallada, con canales y jardines flotates y ubicada en la zona de algo Texcoco. La mayoría de la población no tenía acceso al saber, la religión esta formada cada parte de la vida de este pueblo, Quetzacoalt, sudios más poderoso

Los Incas

abarcó desde las sierras de la actual Colombia hasta el norte de Chile y Argentina, y desde la costa de Perú y Ecuador hasta el este de los bosques del río Amazonas y las alturas bolivianas. Establecieron la capital de su imperio en la ciudad de Cuzco, al frente de la capital del imperio de la ciudad al frente del imperio, Tawantinsuyu, durante los 33 años de gobierno de Pachacutec, se convirtió en un podersoso imperio

Los Maya

ocupaba una extensión aproximada de 500,000 no constituían un estado unificado, se organizaban en varias ciudades - estado eran capaces de predecir eclipses y descubrieron el valor del cero 0, desarrollaron un sistema de calendario y escritura jeroglífica.

Diagnóstico preprueba: El estudiante evidencia omisión de segmentos necesarios, generando combinaciones erróneas lo cual produce una coherencia dispersa del texto. Otro punto relevante hallado es el cambio de deixis en uno de los párrafos del texto, así como la no utilización de conectores lógicos. No presenta mayores errores ortográficos.

Tabla 5. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen JSTB-13-M

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales aparecen en el resumen. Los ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es debidamente más corto que el original. Respetando la cantidad de párrafos. (0.8 - 1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de conectores o por la puntuación. (0.8 - 1.0)	Las palabras están escritas como son, presenta buena ortografía. Maneja correctamente las tildes. (0.8 - 1.0)
Se usan, al menos, una o dos de las tres estrategias de las macrorreglas, para que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y secundarias. No todos los ejemplos e incisos están descartados. (0.4 - 0.7)	El resumen es ligeramente más corto que el original. Se suprimen algunas líneas en cada párrafo. (0.4 - 0.7)	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras, sin embargo, no presentan una debida transición, ni uso de conectores ni puntuación. (0.4 - 0.7)	Presenta algunos errores de ortografía. En unas palabras, no maneja la tilde o la pone donde no debe ir. (0.4 - 0.7)
No hay evidencia del uso de las macro reglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios original.	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original.	El resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, estas están bien conectadas. La organización del texto permite que el texto tenga sentido. No hay	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde.

sustanciales. (0.3 – 0.1)
(0.3 – 0.1)

evidencia del uso de (0.3 – 0.1)
conectores lógicos.
(0.3 – 0.1)

Nota: 3.5. Desempeño: Básico. El estudiante presenta dificultades para identificar estrategias y relaciones que le permitan un manejo adecuado de las macrorreglas y de las propiedades textuales. Necesita apropiarse de las mismas para el reconocimiento de las estructuras constitutivas del texto.

Participante MYNM-12-F

Los pueblos que habitaban América antes de la conquista europea tenían diversas formas de organización política, social y económica: algunos habían desarrollado sociedades urbanas complejas, y otros con una agricultura muy rudimentaria, seguían viviendo de la caza y la recolección.

los guerreros y los sacerdotes, una minoría, conformaban el grupo privilegiado y ejercían el gobierno; el resto de la población, formado por campesinos y trabajadores urbanos, estaba obligado a pagar cuantiosos tributos

A la llegada de los españoles, las únicas sociedades urbanas que existían en América eran la azteca y la inca, pues la cultura maya había desaparecido en el siglo XI d.C.

Los aztecas se establecieron en el valle de México a principios del siglo XIV d.C. Aquí fundaron su capital, Tenochtitlán, sobre la que se asienta la actual México D.F. Tenochtitlán era una ciudad amurallada, con canales y jardines flotantes, y ubicada en la zona del lago Texcoco

Los Incas establecieron la capital de su imperio en la ciudad de Cuzco, situada en un valle a 3.400 metros de altitud sobre el nivel del mar. Cerca de ésta, erigida sobre la cúspide de una montaña entre dos picos de los Andes, se encuentra Machu Pichu ciudadela andina construida con fines religiosos y militares.

Diagnóstico preprueba: El estudiante en algunos párrafos evidencia selección de información importante mientras en otros la omite, no hay un manejo de subtítulos para explicar cada una de

las culturas. Su resumen no abarca toda la información. No evidencia mayores problemas ortográficos.

Tabla 6. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen MYNM-12-F

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Lasejemplos e incisos macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales aparecen en el resumen. Los ejemplos e incisos están bien eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es más corto que el original. Respetando la cantidad de párrafos. (0.8 - 1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de conectores o por latildes. (0.8 - 1.0)	Las palabras están escritas como son, presenta buena ortografía. Maneja correctamente las puntuación. 0.9
Se usan, al menos, una o dos de las tres estrategias de las macrorreglas, para que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y secundarias. No cortos que sean incisos descartados. (0.4 - 0.7)	El resumen es ligeramente más corto que el original. Se suprimen algunas líneas en cada párrafo. (0.4 - 0.7)	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras, sin embargo, no presentan una debida transición, ni uso de conectores ni buena puntuación. (0.4 - 0.7)	Presenta algunos errores de ortografía. En unas palabras, no maneja la tilde o la pone donde no debe ir. (0.4 - 0.7)
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 - 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 - 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, estas no están bien conectadas. La organización no permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 - 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 - 0.1)
Nota: 3.3. Desempeño: Básico. El estudiante presenta dificultades para identificar estrategias y relaciones que le permitan un manejo adecuado de las macrorreglas y las propiedades textuales. Necesita apropiarse de las mismas, para el reconocimiento de las estructuras constitutivas del texto				

Participante WVRA-11-F

Los pueblos que habitaban America antes de la conquista europea tenían diversas formas de organización política, social y económica: algunos habían desarrollado sociedades urbanas complejas, y otros, con una agricultura rudimentaria seguían viviendo de la caza y la recolección, Los aztecas y los mayas, en america central, y los incas en la región andina se encuadran dentro del primer grupo.

Estas tres civilizaciones contaban con una organización social fuertemente jerarquizada: los guerreros y los sacerdotes, una minoría, conformaban el grupo privilegiado y ejercían el gobierno; el resto de la población, formado por campesinos y trabajadores urbanos, estaba obligado a pagar cuantiosos tributos. En lo que respecta a la organización política, estas sociedades estaban gobernadas por fuertes estados teocraticos, llamados así porque toda la autoridad residía en los sacerdotes y porque el jefe del estado era considerado un dios. A la llegada de los españoles, las únicas sociedades urbanas que existían en América eran la azteca y la inca pues la cultura maya había desaparecido

Los aztecas

Los aztecas se establecieron en el valle de México a principios del siglo XIV d.C. Aquí fundaron su capital, Tenochtitlan, sobre la que se asienta la actual Mexico D.F. Tenochtitlán era una ciudad amurallada, con canales y jardines flotantes, y ubicada en la zona del lago Texcoco.

Grandes conocedores de la astronomía, la medicina y la escritura, la mayoría de la población no tenía acceso al saber, reservado exclusivamente a los sacerdotes.

Los Incas

El Imperio Inca abarco desde las sierras de la actual Colombia hasta el norte de Chile y

Argentina, y desde la costa de Perú y Ecuador hasta el este de los bosques del rio Amazonas y las alturas bolivianas

Diagnóstico preprueba: El estudiante realiza una copia exacta de los párrafos, solo con alguna reducción de frases finales. Evidencia buen manejo en la puntuación y escritura de palabras.

Intenta hacer paráfrasis, con la ausencia de frases.

Tabla 7. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen WVRA-11-F

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales y en el resumen. Los ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es más corto que el original. Respetando la cantidad de párrafos. (0.8 - 1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de conectores o por la puntuación. (0.8 - 1.0)	Las palabras están bien escritas. Maneja correctamente las tildes. (0.8 - 1.0)
Se usan, al menos, una o dos estrategias de las secundarias. No se usan para todos los ejemplos que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y secundarias. No se usan para todos los ejemplos que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	El resumen es ligeramente más corto que el original. Se suprimen algunas líneas en cada párrafo. (0.4 - 0.7)	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras, sin embargo, no presentan una debida transición, ni uso de conectores ni buena puntuación. (0.4 - 0.7)	Presenta algunos errores de ortografía. En unas palabras, no maneja la tilde o la pone donde no debe ir. (0.4 - 0.7)
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 - 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 - 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, estas están bien conectadas. La organización no permite que el texto tenga sentido. No hay buen uso de conectores lógicos. (0.3 - 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde, deni de (0.3 - 0.1)

Nota: 2.4. Desempeño: Bajo. El estudiante no alcanza los logros mínimos en el uso de las macrorreglas y propiedades textuales. Necesita mayores conocimientos en aspectos lingüísticos y estructurales de la lengua en los niveles: sintáctico-morfológico, léxico-semántico y pragmático.

Participante LMML-13-F

Estas sociedades estaban gobernadas por fuertes estados teocraticos, llamados asi porque toda la autoridad residía en los sacerdotes y porque el jefe del estado era considerado un dios.”

Los pueblos que habitaban America antes de la conquista europea tenían diversas formas de organizacion politica, social y economica: Los aztecas y los mayas, en America Central, y los incas, en la región andina, se encuadran dentro del primer grupo.

Estas tres civilizaciones contaban con una organización social fuertemente jerarquizada. En lo que respecta a la organización política, estas sociedades estaban gobernadas por fuertes estados teocraticos, llamados asi porque toda la autoridad. A la llegada de los españoles, las unicas sociedades urbanas que existían en America. Pues la cultura maya había desaparecido en el siglo XI d.C.

Los aztecas

Los aztecas se establecieron en el valle de México a principios del siglo XIV d.C. De hecho, la religion formaba parte de cada momento de la vida su dios mas importante.

Los Incas

El Imperio inca abarcó las sierras de las alturas bolivianas. Establecieron la capital de su imperio en la ciudad de Cuzco, situada en un valle a 3.400 metros de altitud sobre el nivel del mar. Cerca de ésta, erigida sobre la cuspide de una montaña entre dos picos de los Andes.

Durante los 33 años de gobierno de Pachacutec, el estado Inca se convirtió en un poderoso imperio, algo que sucedió en la época en que Colón iniciaba su viaje a lo desconocido.

Los mayas

La antigua civilizacion maya ocupaba una extensión aproximada de 500,000 km2 y se extendía por los países de Guatemala, tabasco campeche, y chiapas. No constituían un estado de

organización por ejemplo descubriendo el valor del cero y eran capaces de predecir. Hay centenares de lugares mayas conocidos, entre los que cabe destacar: Copán, Tikal, Palenque y Uaxactun.

Diagnóstico preprueba: El estudiante presenta problemas de coherencia y cohesión en su texto, pues hace omisión de información relevante, al punto de eliminar información importante de medio párrafo. Exhibe combinaciones erróneas de la información, así como uso de conectores que no relacionan o encadenan una idea con otra. No presenta mayores errores ortográficos.

Tabla 8. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen LMML-13-F

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión y generalización en la construcción. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales y en el resumen. Los ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es más corto que el original. Respeta la cantidad de párrafos. (1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, estas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de conectores o por la puntuación. (0.8 - 1.0)	Las palabras están bien escritas. Su ortografía es buena. Maneja correctamente las tildes. (0.8 - 1.0)
Se usa, al menos, una o dos de las tres estrategias de las secundarias. No se suprimen algunas ideas que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y ligeramente secundarias. No se descartados. (0.4 - 0.7)	El resumen es ligeramente más corto que el original. Se suprimen algunas líneas en cada párrafo. (0.4 - 0.7)	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras, sin embargo, no presentan una debida transición, ni buen uso de conectores ni buena puntuación. (0.4 - 0.7)	Presenta algunos errores de ortografía. En unas palabras, no maneja la tilde o la pone donde no debe ir. (0.4 - 0.7)
0.5	0.6	0.6		
No hay evidencia del uso de las macro reglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto	El resumen es casi idéntico al original. Se suprimen pocos fragmentos	Cuando hay supresión de ideas, estas no están bien conectadas. La organización	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el

no presenta cambios original.
sustanciales. (0.3 – 0.1)
(0.3 – 0.1)

texto. (0.3 – 0.1)

permite que el texto manejo de la tilde.
tenga sentido. No (0.3 – 0.1)
hay evidencia del
uso de conectores
lógicos.
(0.3 – 0.1) 0.2

Nota: 1.8. Desempeño: Bajo. El estudiante no alcanza los logros mínimos en el uso de las macrorreglas y propiedades textuales. Necesita mayores conocimientos en aspectos lingüísticos y estructurales de la lengua, en los niveles: sintáctico-morfológico, léxico-semántico y pragmático.

Participante IVY-12-F

“estas sociedades estaban gobernadas por fuertes estados teocráticos, llamados así porque toda la autoridad residía en los sacerdotes y porque el jefe del Estado era considerado un dios”.

Los pueblos que habitaban América antes de la conquista europea tenían diversas formas de organización política, social y económica: algunos habían desarrollado sociedades urbanas complejas, y otros, con una agricultura muy rudimentaria, seguían viviendo de la caza y la recolección.

Estas tres civilizaciones contaban con una organización social fuertemente jerarquizada.

Los Aztecas

Los aztecas se establecieron en el valle de México a principios del siglo XIV d.C. Aquí fundaron su capital, Tenochtitlán, sobre la que se asienta la actual México D.F.

Los Incas

El Imperio Inca abarcó

Diagnóstico preprueba: El estudiante incluye citas innecesarias, al inicio del texto. Solo da informe de la mitad del texto. Copia los primeros renglones de cada párrafo. Su ortografía es buena.

Tabla 9. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen IVY-12-F

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión y generalización en el resumen. Los ejemplos e incisos de macrorreglas están debidamente integrados. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales aparecen en el resumen. Los ejemplos e incisos de macrorreglas están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es más breve que el original. Respeta la cantidad de párrafos. (1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de conectores o por la puntuación. (0.8 - 1.0)	Las palabras están bien escritas. Su ortografía es buena. Maneja correctamente las tildes. (0.8 - 1.0)
Usa, al menos, una o dos de las estrategias de las macrorreglas, para que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y secundarias. No cortó que el original. Se suprimen algunos ejemplos e incisos. (0.4 - 0.7)	El resumen es ligeramente más breve que el original. Se suprimen algunas líneas en cada párrafo. (0.4 - 0.7)	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras, sin embargo, no presentan una debida transición, ni buen uso de conectores ni de puntuación. (0.4 - 0.7)	Presenta algunos errores de ortografía. En unas palabras, no maneja la tilde, o la pone donde no debe ir. (0.4 - 0.7)
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 - 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 - 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto original. Suprime pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, estas no están bien conectadas. La organización permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 - 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 - 0.1)

Nota: 1.5. Desempeño: Bajo. El estudiante no alcanza los logros mínimos en el uso de las macrorreglas y propiedades textuales. Necesita mayores conocimientos en aspectos lingüísticos y estructurales de la lengua, en los niveles: sintáctico-morfológico, léxico-semántico y pragmático.

Participante MPS-12-F

Podemos ver o leer que los pueblos de America tenia diversas formas de organización política, social y económica y que algunos havian desarrollado sociedades urbanas complejas, y otros con agricultura muy rudimentaria, ellos seguían viviendo de la caza y la recolección. Podemos decir que los Aztecas y los Mayas son de America Central y los Incas de la región Andina. Estas 3 civilizaciones contaban con una organización social fuertemente jerarquizada y Las únicas sociedades urbanas que existian en America. Y era la Azteca, y la Inca. Ps la cultura Maya. havia desaparecido en el siglo XI d.c.

Los Aztecas

los Aztecas se establecieron en el valle de Mexico. A principios del siglo XIV aquí fundaron. su capital Tenochtitlán. La mayoría de la población no tenía acceso al saber.

Los Incas

Los incas establecieron lacapital de su imperio en la ciudad de Cuzco. Durante los 33 años de gobierno en la parte de pachacutec.

Los Mayas

La antigua civilización Maya ocupaba una extensión APX a 500.000 km2 y se extendia por los países. Guatemala, Belice, El salvador y la parte occidental de Honduras.

Diagnóstico preprueba: El estudiante muestra omisión de información importante en la mayoría de los párrafos. Utiliza abreviaturas incorrectas y muletillas en intentos fracasados de paráfrasis. No presenta mayores problemas ortográficos.

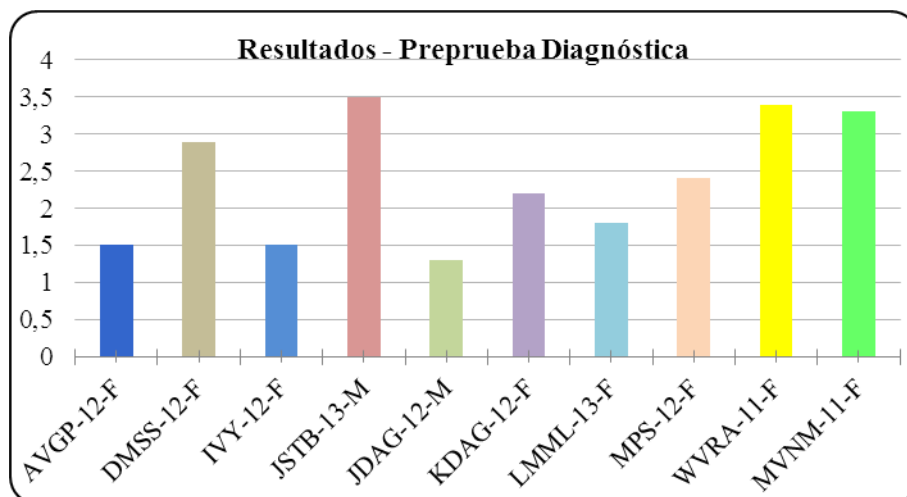
Tabla 10. Rúbrica analítica sobre el uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen MPS-12-F

Macrorreglas/estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales y ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es más corto que el original. Respeta la cantidad de párrafos. (0.8 - 1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, estas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de conectores o por la puntuación. (0.8 - 1.0)	Las palabras están bien descritas. Su ortografía es buena. Maneja correctamente las tildes. (0.8 - 1.0)
Se usa, al menos, una o dos de las tres estrategias de las macrorreglas, para que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y secundarias. No todos los ejemplos e incisos están descartados. (0.4 - 0.7)	El resumen es ligeramente más corto que el original. Se suprimen algunas líneas en cada párrafo. (0.4 - 0.7)	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras, sin embargo, presentan una debida transición, ni uso de conectores ni de puntuación. (0.4 - 0.7)	Presenta algunos errores de ortografía. Hay algunas palabras que no están bien escritas. En algunas palabras, no maneja la tilde o la pone donde no debe ir. (0.4 - 0.7)
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 - 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 - 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto original. Suprime pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, estas no están bien conectadas. La organización permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 - 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 - 0.1)

Nota: 3.4. Desempeño: Básico. El estudiante presenta dificultades para identificar estrategias y relaciones que le permitan un manejo adecuado de las macrorreglas y las propiedades textuales. Necesita apropiarse de las mismas, para el reconocimiento de las estructuras constitutivas del texto

6.2.2 Evaluación de la preprueba diagnóstica

Gráfica 1. Resultados de la preprueba diagnóstica



Fuente: Datos de la investigación

- Capacidad de síntesis o extracción de ideas.** Un factor que se repite en todos los textos es la inclusión de las primeras líneas de cada párrafo; en el primero, se registraron pocos cambios en la entrada del resumen. El 80% de las producciones incluye una copia casi exacta de las tres líneas y una palabra de la cuarta línea del párrafo y supresión parcial, o total de las últimas dos líneas. En el segundo párrafo, el 70% de los estudiantes optó por extraer -del párrafo total- las primeras cuatro líneas. Solo el 40% seleccionó cuidadosamente la información relevante de ese fragmento. El 50% usó parte de la información encontrada en las tres líneas siguientes. Un 25% (de ese 50) extrajo y sintetizó la idea principal. Por último, sólo el 10% de la muestra identificó la idea final del párrafo de manera acertada; el resto omitió -de las últimas tres líneas- la información de verdad importante, u omitía por completo dichas líneas.

La media del patrón, registrado en los tres párrafos que hablan sobre las tres civilizaciones precolombinas, evidencia que el 70% utilizó la información que se encontraba en las primeras

cuatro líneas de cada párrafo. De ese porcentaje, un 30% de los estudiantes obvió, por completo, las últimas dos civilizaciones; se asume que sucedió por falta de tiempo. El porcentaje restante seleccionó lo que parecía relevante de esas líneas y lo acomodó, omitiendo, o parafraseando. Sólo el 30% de la muestra utilizó la información encontrada en las líneas subsiguientes, y el 10% de ese porcentaje extrajo la información relevante de dicho fragmento.

Se pudo identificar las ideas principales, distribuidas de la siguiente manera:

1. Párrafo 1: completo, con supresión de incisos explicativos.
2. Párrafo 2: líneas de la 1 a la 4 y 6.
1. Párrafo 3: líneas 1, 2, 5 y 7.
2. Párrafo 4: disponer de líneas 3 y 4 y parte de la información de las 5 y 6.
3. Párrafo 5: disponer de las 4 líneas finales

El 100% de la muestra coincidió con las ideas del primer párrafo y las ideas de las primeras cuatro líneas del párrafo siguiente. No obstante, sólo el 20% suprimió la información innecesaria en esas mismas líneas. El mismo 100% logró identificar la información de las primeras dos líneas del párrafo tres, y el 80%, del párrafo cuatro. El 40% no terminó el resumen, no añadieron el último párrafo. El 60% restante identificó correctamente las ideas presentadas en las seis líneas del párrafo.

En total, al menos, el 70% logró identificar la gran mayoría de las ideas principales expuestas en el texto. Sin embargo, sólo un 30% de los estudiantes no realizó una copia exacta de los párrafos: solo omitieron las partes finales. En efecto, este porcentaje realizó un proceso de selección lo suficientemente bueno como para tomar de cada párrafo las ideas distribuidas a lo largo de todo el texto.

Esto contrasta con el hecho de que, con base estas producciones, pudo evidenciarse una tendencia a considerar más relevante la información presentada en el inicio del texto. El hecho de que sólo el 30% extrajera cuidadosamente la información de cada párrafo, demuestra que hace falta un poco más de comprensión en el texto, puesto que, contrario a lo reflejado en las producciones, las ideas principales pueden estar presentes ya sea en el inicio, en medio o al final del párrafo.

Por último, es necesario resaltar que, nuevamente, el 70% de la muestra le realizó ajustes mínimos al resumen, para que el texto quedara casi exactamente igual al texto original; con la salvedad de que -a ese nuevo texto- le hacían falta ciertas partes del texto original. En conclusión, puede decirse que sólo el 30% realizó realmente un ejercicio de comprensión y de síntesis de la información, sin usar la totalidad del texto.

- **Estrategias identificadas.** En el 20%, se identificó la estrategia de subrayado para seleccionar las ideas principales del texto. No obstante, este porcentaje y otro 60% realizaron una copia textual del texto. Simplemente, suprimieron algunas frases para tratar de resumir la información. En sólo el 20% de la muestra, se identificó un intento de paráfrasis; pero, en su mayoría, sólo cambiaba algunos referentes para que hubiera cohesión. Sin embargo, en algunos casos, se combinaban elementos que no tenían nada que ver con la misma deixis, como en el siguiente ejemplo: “...Los Aztecas, Mayas e Incas de América centran en la región de Andina se encuadran dentro de 1mer grupo. Contaban con una organización social...”. Se observa que hay partes que no están bien conectadas entre sí, pues, cuando se suprimieron elementos y se unieron con los restantes, se perdió cohesión y coherencia en el texto, en general. Otro caso particular presentado en el intento de paráfrasis, es este: “podemos leer que” y “podemos decir que”. Como

se puede ver, se introdujeron frases que no forman parte del texto original. El estudiante realizó un esfuerzo por traducir el texto en sus palabras, pero el resto del texto, en general, sigue siendo muy fiel al original.

- **Corrección lingüística.** En vista de que el 80% de los resúmenes es casi una copia exacta del texto, podría pensarse que no había muchas dificultades, en cuanto a los aspectos formales de la lengua. No obstante, se registraron las siguientes:

- ✓ Ortografía de letras: Hubo varios casos. Se asume que corresponde a hacer una lectura del texto e ir copiando lo que se recuerda de lo leído, pero sin ver el texto nuevamente. Las palabras registradas fueron: antede, organisavan, gereros, astecas, asta (por decir ‘hasta’), establecieron, jerarquisado, havia, corfirmado.
- ✓ Ortografía de tildes: Fue una dificultad hallada con cierta frecuencia, puesto que sólo se tildaban las palabras terminadas en *ión*. Aquellos que no presentaron este tipo de problemas son los que están atentos a la transcripción del texto, a la hora de hacer el resumen. Las palabras sin tilde registradas fueron: tenian, mas, sabian, rio, esta (que en el texto se tildaba).
- ✓ Uso de letras en lugar de palabras, reemplazando palabras: Un caso con muy poca frecuencia, registrado en dos textos, con dos palabras: q, en lugar de que, y ps, en lugar de pues.

No puede decirse que se registraron muchos inconvenientes en cuanto a los aspectos formales de la lengua, porque casi todos los textos son una réplica del texto original. Por consiguiente, tampoco puede hablarse, por el momento, de una incidencia en la comprensión de los textos ni de su producción. Este aspecto podría evaluarse con más detalle, si los estudiantes, en su mayoría, hubieran optado por la paráfrasis y no sólo la reducción u omisión de oraciones.

En síntesis, puede verse, de manera general, que la preconcepción que tienen los estudiantes del resumen es que sólo se reduce un determinado número de palabras del texto original, que resultaron ser las últimas líneas, en este caso. No puede hablarse de una buena comprensión textual ya que muy pocos estudiantes realmente realizaron un trabajo de selección de información, mientras que el resto, nuevamente, sólo omitía la información final de cada párrafo; salvo el primero. Es decir, la mayoría de estudiantes del grupo participante no logró construir esa estructura oracional fundamentada en relaciones lógicas y conceptuales, que refiere Van Dijk (1992). Esto evidencia una falta de conocimientos en cuanto a la adecuación, coherencia y cohesión que debe poseer quien habla o quien escribe (Cassany, 2008).

Los hallazgos de esta prueba diagnóstica permiten establecer claramente que los estudiantes deben pasar por un proceso más riguroso de análisis textual, que les permita extraer cuidadosamente las ideas realmente importantes del texto, para elaborar un buen resumen. Para lograr esta extracción, se necesita un nivel de comprensión, evidentemente más alto que el registrado en esta fase. Por tanto, es prioritario ofrecer herramientas para ello, pues -como bien lo expresa Camps (2006)- la adecuada enseñanza de la escritura, la lectura y consecuentemente su comprensión posibilitan que el docente, en las aulas de clases, intervenga como guía en el proceso, para resolver los múltiples problemas que estas tareas (de comprensión y producción) le imponen a cada sujeto.

7. Trabajo Aplicado

7.1 Aplicación de la secuencia didáctica

La secuencia didáctica es una estrategia de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, en la presente investigación, está definida como una intervención pedagógica que busca facilitar y mejorar las formas de comprender lo que se lee y lo que se escribe. Esto, con actividades para identificar la organización de un texto expositivo, dar instrucciones para la comprensión, puntualmente en la explicitación de los procesos de lectura textual e inferencial. Y para la enseñanza de las macrorreglas textuales, expuestas por Van Dijk (2012).

En cuanto a la macroestructura, se trabajaron los organizadores textuales. En el nivel microestructural, se trabajaron la cohesión, la coherencia, la adecuación, el léxico y la gramática (corrección). En la intervención del grado sexto, todas las anteriores se llevaron a cabo, con el texto expositivo denominado “Pingüinos”, al que se le hizo el resumen.

7.1.1 Objetivo de la secuencia didáctica. Diseñar, implementar y evaluar una estrategia de enseñanza y aprendizaje, para fortalecer procesos de producción textual, de secuencia expositiva. Hacerlo, a modo de resumen, en un grupo de estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de Cartago - Valle, a través del desarrollo del siguiente proceso:

- *Etapas de la secuencia:* Consistió en el diseño de la secuencia. En su desarrollo e implementación, se ejecutaron las siguientes etapas:
 1. Etapa de inicio: Es la explicitación de la estructura expositiva y de su forma de organización.

2. Etapa de desarrollo: Es la implementación de la secuencia didáctica en sus fases de presentación, comprensión, práctica y transferencia. En ellas, se desarrollan los procesos de conceptualización, ejemplificación y ejercitación de la producción textual de esta tipología.
 3. Etapa de finalización: Es la valoración de la apropiación de los conceptos relacionados con la macroestructura y microestructura, en la producción de un texto expositivo, a modo de resumen. Se hizo con la lectura literal e inferencial del texto “Pingüinos”. Lo que se pretendía era contrastar las competencias comunicativas, antes y después del desarrollo de la secuencia didáctica.
- *Fases de la secuencia didáctica:* La prueba diagnóstica permitió dar cuenta de las debilidades de los estudiantes en lo que respecta a la comprensión y producción textual de textos expositivos académicos. A partir de esto, se ejecutaron las siguientes actividades:
 - ✓ Superestructura de los textos expositivos (Inicio-desarrollo-conclusión)
 - ✓ Identificación de la organización los textos expositivos (se suelen trabajar en el desarrollo)
 - Secuencia temporal
 - Relación causal o causalidad
 - Comparación
 - Problema/solución
 - Enumeración descriptiva
 - ✓ Comprensión textual: se hizo para fortalecer los siguientes niveles de lectura:
 - Literal: da cuenta de lo que aparece en la superficie del texto.
 - Inferencial, o habilidad para comprender lo que está implícito en el texto

- ✓ Apropriación y utilización de las macrorreglas de Van Dijk (2012) (selección, supresión, generalización y construcción)
 - ✓ Reconocimiento del manejo de propiedades textuales, tales como adecuación textual, corrección gramatical, cohesión y coherencia textual.
 - ✓ Reconocimiento y uso de los marcadores textuales.
- *Presentación de la secuencia:* Por medio de dicha presentación se buscó despertar el interés en los estudiantes para aprender a identificar textos expositivos y su estructura (superestructura), y su forma de organización. Esto se realizó, por medio de una presentación de Power Point, en la que se trabajaron las siguientes formas de organización: Secuencia temporal, relación causal o causalidad, comparación, problema/solución, enumeración descriptiva, y sus respectivos ejemplos. Una vez agotados los recursos de motivación hacia la apropiación conceptual y reconocimiento de la importancia del uso de esta tipología, se procedió a la activación de los saberes previos, mediante diferentes actividades, como se describen en el Anexo 2.

7.1.2 Desarrollo de actividades. La segunda etapa de la secuencia didáctica se dividió en dos talleres de la comprensión de lectura. El primero era en parejas, y se trabajó el texto “Pingüinos”, tomado de la revista “Muy Extra”, de Tarín (2007). A cada estudiante, se le entregó el texto, acompañado de diferentes tarjetas de colores, que tenían las siguientes preguntas:

1. ¿Qué me dice el título?
2. ¿Qué sé acerca del tema?
3. ¿Qué me muestran los dibujos?

4. ¿Qué me interesa saber sobre el tema del libro?
5. ¿Tiene sentido tiene lo que leí?
6. ¿Qué he aprendido hasta el momento?
7. ¿Qué preguntas tengo todavía?
8. ¿Qué preguntas nuevas aprendí?
9. ¿Cuál es la idea principal?
10. ¿Qué fue lo que aprendí?
11. ¿Qué más me gustaría aprender?

La intención de las preguntas 1, 2, 3 y 4 estuvo asociada a la prelectura. Las 5, 6 y 7, a la lectura y las 8, 9, 10 y 11, a la post-lectura. Este ejercicio les ayuda a los estudiantes a tener un proceso de lectura completo, porque, en primera instancia, les permitió anticiparse sobre lo que iban a leer; luego, a comparar lo que estaban leyendo con sus ideas precedentes sobre el texto y, finalmente, reflexionar sobre lo leído. Cabe resaltar que esta actividad tuvo en cuenta el trabajo cooperativo de los estudiantes, puesto que debían trabajar en parejas; con cinco textos, en total, para el análisis. Cuando empezaron a discutir sobre las respuestas de las preguntas, se generó un ejercicio de reflexión más profundo, en el que se analizaron diferentes puntos de vista.

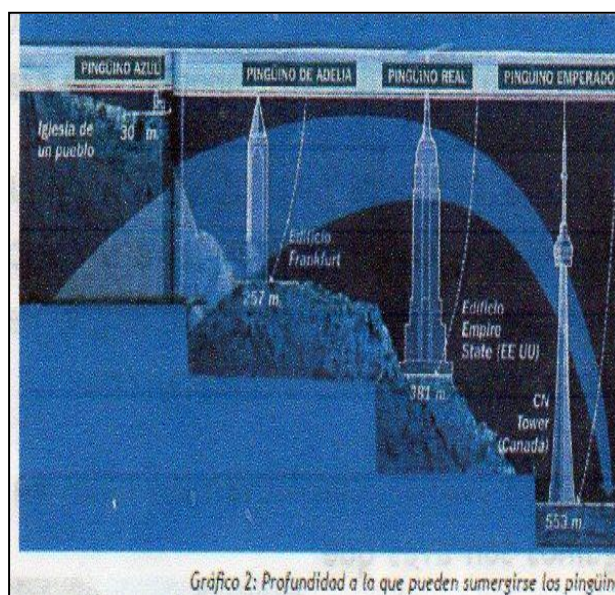
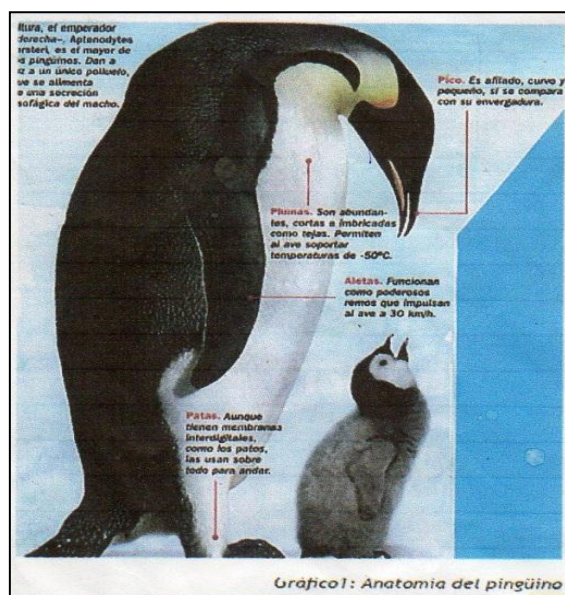
Ahora bien, para el análisis de esa fase, se tuvieron en cuenta las respuestas de las preguntas 1, 3 y 9, específicamente, la última. La primera respuesta refleja claramente una dificultad en el momento de leer, interpretar y/o comprender una pregunta. Si bien la pregunta apuntaba a que los estudiantes dijeran qué indicios les generaba el título sobre lo que se iba a tratar el texto (con el fin de que postularan sus primeras hipótesis), en cuatro -de cinco respuestas- los estudiantes dijeron: “Pingüinos”, que es el título exacto del texto. En ningún momento, la pregunta formula

¿cuál es el título? o ¿qué dice el título? La respuesta esperada era que los estudiantes dijeran que el texto hablaría acerca de los pingüinos, o algo similar. Esa respuesta, de una sola palabra, deja ver que las preguntas necesitan una mejor lectura por parte de los estudiantes para poder dar una respuesta acertada.

Posiblemente al escribir “Pingüinos” los estudiantes quisieron decir: “Se trata de pingüinos”, pero la palabra que usaron no es suficiente para llegar a esa conclusión, lo cual deja ver otra dificultad que está más relacionada con la producción escrita y no con la comprensión de lectura; hubo una sola pareja que no respondió lo mismo que los demás; ellos escribieron: “*de que trata el tema que vamos a hablar*”, y menos si están diciendo lo siguiente que se acerca un poco más a lo esperado. Pero la selección de palabras es demasiado amplia: no permite responder directamente el qué de la pregunta. Esa respuesta, más bien, está relacionada con la función del título como tal, pero no con el título del texto que les correspondió leer.

Por otro lado, aunque había texto en las imágenes -como se muestra en la Ilustración 2-, lo ideal era que se centraran sólo en la información dada por el dibujo, independientemente del texto que lo acompañaba. Hay que tener presente que los icónicos y/o las imágenes también son textos que tienen sus debidas comprensiones de lectura. Y que este tipo de textos es más dado a la interpretación. Cuando están en textos expositivos, su interpretación está ligada a la información del texto escrito del que hacen parte.

Ilustración 2. Imágenes contenidas en el texto de análisis



Fuente: Tarín (2007)

De acuerdo con la información que acompaña la imagen (nótese que hay dos), en la primera (Gráfico 1, en la revista) están resaltadas las partes del cuerpo del pingüino. Tres parejas dieron esta respuesta que era la esperada; las otras dos parejas interpretaron más literalmente, pues respondieron: ¿cómo alimentan los pingüinos a sus hijos? Las respuestas de la segunda imagen correspondieron a la información presentada, puesto que esa pregunta indagaba acerca de la profundidad con la que puede nadar un pingüino. Y esto, en síntesis, fue lo que respondieron las cinco parejas de estudiantes.

Finalmente, la pregunta 9 y sus respectivas respuestas son el foco de la actividad. Con ella se pretendían conocer el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes: se les preguntó por la idea principal. Con este dato es posible medir, con mayor exactitud, cuál es la información que los estudiantes extraen del texto y si, realmente, logran sintetizar todo lo dicho en las dos páginas

del escrito. En estas respuestas, sin embargo, ocurrió una situación similar a la primera pregunta: tres parejas respondieron con un verbo. Las otras dos parejas no respondieron con un verbo, pero eran demasiado vastas, de manera que no se pudo identificar, como tal, cuál era la idea principal presentada.

Estas fueron las respuestas registradas:

1. “Aprender sobre los pingüinos.”
2. “La idea... Principal sobre la vida que viven los pingüinos.”
3. “Aprender de los pingüinos.”
4. “Los pingüinos, porque aprendimos más cosas de pingüinos.”
5. “Enseñar sobre las características e información sobre los pingüinos.”

Las respuestas 1 y 3 se refieren al propósito del lector para acercarse a un texto, y no el propósito del texto, es decir, se refiere más a los logros alcanzados por el lector. Las respuestas 2 y 4 son muy bastas y no abarcan realmente la idea central de todo el texto. Sí se mencionan detalles sobre la vida de los pingüinos, como se apunta en la respuesta 2, pero esa no es la idea principal. La 4 es demasiado amplia, ya que el tema central son los pingüinos, pero el tema y la idea principal no son necesariamente los mismos.

La respuesta más acertada es la número 5 en la lista, porque el texto, principalmente, habla sobre los pingüinos, de su hábitat natural, de los tipos de pingüinos y de su historia, que está mencionado brevemente en dicha respuesta. Sin embargo, hay muchos detalles que se escapan en ese planteamiento; además, porque inicia con un verbo, que como se mencionó anteriormente, apunta al propósito del texto, no a cuál es su idea principal.

El segundo taller fue individual. Era una comprensión de lectura de 10 preguntas: 4 de selección múltiple (1, 3, 5 y 6), 2 abiertas (2 y 7), una pregunta (4) de verdadero o falso, y tres

preguntas de organización y/o agrupamiento (8, 9 y 10). Las preguntas del centro de análisis son las abiertas, pues piden que los estudiantes sinteticen, en sus palabras, la información encontrada en el texto. No obstante, el resto de se analizará a manera de patrón: si todas son contestadas acertadamente, o si hay recurrencia en alguna pregunta que se haya contestado de manera incorrecta.

La primera pregunta, de selección múltiple fue respondida acertadamente por siete de 10 estudiantes. Esta preguntaba lo siguiente, con sus respectivas respuestas:

¿Dónde viven actualmente los pingüinos?

1. En el Ártico
2. En la Antártica
3. En el Ártico y en la Antártica

La tercera pregunta de selección múltiple, fue respondida acertadamente por nueve estudiantes. Esto demuestra que, en este tipo de preguntas, el porcentaje de comprensión es alto en términos generales. Esta era la pregunta y sus respuestas:

¿Cuántas especies de pingüinos hubo hace 45 millones de años?

1. 34
2. 45
3. 17

La quinta pregunta, de tipo selección múltiple, fue respondida acertadamente por nueve estudiantes. Esta era la pregunta y sus respuestas:

¿En qué época del año los pingüinos erizan las plumas para aumentar el flujo del aire?

1. En invierno
2. En invierno y en verano

3. En verano

La cuarta pregunta, de verdadero o falso, tuvo una consistencia de error en los literales 2 y 7; en el primero, sólo dos estudiantes respondieron acertadamente; en el segundo, sólo tres lo hicieron. El primer, cuarto literal, fue contestado acertadamente por todos. El tercero, quinto y octavo una sola persona respondió incorrectamente. Siete personas respondieron correctamente el sexto literal.

En síntesis, arrojó los siguientes resultados:

1. Un estudiante tuvo ocho respuestas buenas, sobre ocho.
1. Dos estudiantes tuvieron siete respuestas buenas, sobre ocho
2. Cinco estudiantes tuvieron seis respuestas buenas, sobre ocho.
3. Un estudiante tuvo cinco respuestas buenas, sobre ocho.
4. Un estudiante tuvo cuatro respuestas buenas, sobre ocho.

En este caso, 80% de los estudiantes estuvo por encima del 25% del margen de error, lo que revela que la gran mayoría de los estudiantes de la muestra no tuvo mayores dificultades en el tipo de comprensión, cuando se debía responder verdadero o falso. Esta fue la pregunta:

Escribe una cruz en la casilla correspondiente:

Los pingüinos...	Verdadero	Falso
1. Son peces		
2. Su pico es grande		
3. Construyen nidos bajo tierra		
4. Vuelan con sus aletas		
5. Tienen el sentido del oído muy desarrollado		
6. Tienen patas con membranas		
7. Tienen plumas abundantes y largas		
8. Tienen aletas que les impulsan a 30 km/h		

La octava pregunta, y la primera del tipo organización o agrupamiento, fueron respondidas acertadamente por ocho estudiantes. Los otros dos se equivocaron en dos cifras de uno de los tipos de pingüino que se mencionaban, pero el resto no tuvo errores. Dos estudiantes tuvieron solo dos errores en las cifras, y la mitad leyó bien lo que decía la pregunta, puesto que esta no sólo les pedía que escribieran la información correcta por especie, sino que organizaran la información de mayor a menor. Por consiguiente, sólo cinco de ellos organizó correctamente la información. Los demás confundieron la consigna y lo organizaron en sentido contrario; es decir, de menor a mayor. La pregunta se redactó así:

Ordena, de mayor a menor, cada especie de pingüino, según la profundidad a la que pueden sumergirse. Especies de pingüinos: Adelia, Real, Emperador, Azul

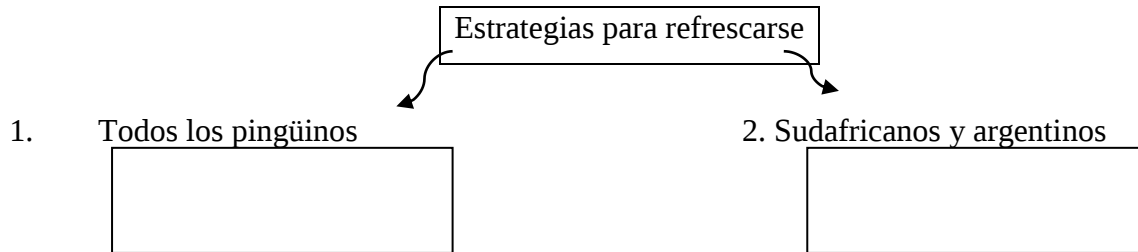
Especies				
	↓	↓	↓	↓
Metros				

La novena pregunta, segunda en esta categoría, todos los estudiantes agruparon consistentemente las oraciones b y c. Ocho estudiantes agruparon acertadamente la frase a; 6, la frase d; y siete, la frase e. Nuevamente, las inconsistencias son pocas (menos del 60%). Esto refleja buena comprensión. La consigna estaba organizada de la siguiente manera:

Coloca cada una de estas ideas en el círculo correspondiente:

1. Excavar nidos bajo la arena para librarse del sol
2. Tumbarse patas arriba
3. Erizar plumas para aumentar el flujo del aire
4. Extender sus aletas a los lados

5. Tenderse con la barriga contra el hielo



La décima pregunta -tercera en la categoría organización o agrupamiento- la respondieron acertadamente seis estudiantes, y dos de ellos tuvieron un error. Un estudiante contestó acertadamente dos ítems del ejercicio. La estudiante restante -por problemas logísticos y una confusión, cuando realizó la prueba- no la respondió. De manera similar, como ha sucedido en los puntos anteriores, el número de estudiantes y sus respectivas respuestas acertadas están por encima del 80%, que es un porcentaje bastante alto en cuanto a la comprensión. El modelo de la pregunta era la siguiente:

Relaciona, con flechas, las ideas principales del texto con el párrafo en que se encuentran:

Idea 1. Profundidad a la que se sumergen	Párrafo 1
Idea 2. Características de los pingüinos	Párrafos 5 y 6
Idea 3. Causas de su disminución	Párrafo 4
Idea 4. Estrategias para refrescarse	Párrafo 2
Idea 5. Especies de pingüinos	Párrafo 3

Ahora bien, las preguntas que requerían un poco más de la producción, por parte de los estudiantes, eran las del tipo abierto, y fueron las siguientes:

2. ¿Cuáles fueron las dos causas de la extinción del “gran auk?”

a) _____

b) _____

7. ¿Por qué es difícil ver a un pingüino temblar de frío?

Las respuestas correctas a la pregunta número 2 eran: a) Por la presencia de depredadores en el área y b) Por los exploradores que los cazaban cuando se quedaban sin víveres. Cualquier respuesta similar, es decir, una abreviación o algo que haga alusión a estas dos respuestas se daba por correcta. En este punto, la primera respuesta fue acertada por la totalidad de los estudiantes, la abreviaron, así: “los depredadores”. La segunda respuesta fue respondida correctamente por cuatro de los estudiantes. Sus respuestas fueron las siguientes:

1. “Por los avitos”
2. “El habitat por no poder correr rápido”
3. “El habitat”
4. “Sus cortas patas”
5. “los osos, lobos, ratas, zorras y otros mamíferos”
6. “los osos, lobos, ratas, zorras y otros mamíferos”

En cuanto a la séptima pregunta, y segunda de la categoría, la respuesta correcta fue la siguiente: “Debajo de la piel tienen una capa de grasa de varios centímetros”. Cualquier variante de esta respuesta era aceptada. En este caso, se presentó una situación particular, pues las únicas dos estudiantes que no respondieron acertadamente tienen exactamente la misma respuesta

(“nunca les da frío, antes les encanta”), escrita con las mismas palabras: están fuera de contexto y no se encuentran en ninguna parte del texto. Todos los demás estudiantes escribieron variantes a la respuesta esperada, siempre apuntando a que se trataba de la grasa que tienen los pingüinos.

En esta categoría de preguntas abiertas, al igual que las categorías anteriores de tipo ‘cerrado’, se obtuvieron muy buenos resultados en términos generales, con porcentajes altos en el número de respuestas buenas, con el 100%, en la primera parte, de la segunda pregunta; 40%, en la segunda parte y 80%, en la séptima pregunta. Esto es prueba, nuevamente, que hay consistencia en la comprensión de lectura, cuando se trata de una prueba de carácter más sesgado y controlado, a diferencia del diagnóstico.

7.1.3 Resultados de la comprensión de lectura. La prueba completa tenía 29 preguntas en total, y los resultados obtenidos fueron:

7. Tres estudiantes tuvieron 26 respuestas correctas: 11% del margen de error.
1. Tres estudiantes tuvieron 24 respuestas correctas: 18% de margen de error.
2. Tres estudiantes tuvieron 23 respuestas correctas: 21% de margen de error.
3. En el caso excepcional de la estudiante que no tuvo la totalidad de la prueba, es decir, que no contó con cinco de las preguntas del test, se tuvo el siguiente resultado: 20 respuestas correctas sobre 24: 17% de margen de error.

En todos los casos, los resultados apuntan a que los estudiantes obtuvieron resultados superiores al 70% de respuestas correctas en la prueba. Esto demuestra que el nivel de comprensión de lectura -en este tipo de formatos: más controlados- es relativamente alto, pues el número de respuestas incorrectas es siempre inferior al de las respuestas correctas.

Por último, es necesario tener en cuenta dos aspectos subyacentes en esta parte del análisis: en contraste con lo establecido en las tarjetas, el vocabulario del texto no fue un obstáculo para la comprensión del escrito y la estructura permite una lectura fluida de las ideas presentadas. En otras palabras, la dificultad de este texto es relativamente baja, porque los estudiantes no necesitan hacer inferencias para responder a cierto tipo de preguntas de comprensión, como las presentadas en el test.

Por otro lado, un aspecto para tener en cuenta es el plagio de los estudiantes, como el caso de las dos estudiantes que respondieron su prueba exactamente igual. Esto es un obstáculo para el análisis, puesto que en la muestra se tuvieron en cuenta 10 estudiantes pero, con los resultados obtenidos en el test, podría hablarse solamente de nueve. Cuando no se logra conocer la evolución de las capacidades individuales de todos los participantes, el análisis no puede hacerse completamente. Porque existen espacios vacíos en el proceso que evalúan la comprensión de lectura de los estudiantes -antes, durante y después- de la aplicación de la secuencia didáctica, cuya función es mejorar dicha comprensión.

En síntesis, las respuestas arrojadas muestran que los estudiantes analizan un texto superficialmente, les falta más precisión en los planteamientos centrales de un texto, pues la información que presentan es muy vasta. Este aspecto no sólo se vio reflejado en esta actividad en parejas; de hecho, ya se había identificado en el diagnóstico, puesto que los estudiantes no seleccionaron con cuidado la información relevante para el resumen, sino que utilizaron casi la totalidad de la información. En el producto final, presentaron un texto idéntico al original, solo omitieron parte de la información, sin tener en cuenta las macrorreglas.

De esta primera fase, se puede destacar que los estudiantes generalizan la información que obtienen, y no ahondan en los detalles principales que conforman el texto. Por consiguiente, no realizan una comprensión de lectura lo suficientemente elaborada que los lleve a realizar una producción, más allá del sentido literal de los textos. Por ejemplo, un resumen en el que se evidencie que han logrado comprender lo leído, integrando en él, tanto los conceptos explícitos del texto como el conjunto de inferencias necesarias para establecer las referencias y asociaciones implícitas en él, como bien lo plantean Mateus et al., (2012). En otras palabras, un resumen, en el que se logre una representación organizada, que muestre los tres niveles, en los que se integran los significados que se activan en el proceso de lectura (Van Dijk, 1992).

7.1.4 Resultados de la posprueba el resumen. A los diez estudiantes se les pidió que realizaran un resumen del mismo texto, trabajado en la segunda fase del proyecto, para comparar los resultados obtenidos con los del diagnóstico de la fase inicial. A los estudiantes ya se les habían dado los conocimientos suficientes relacionados con los textos expositivos y su tipo de resumen. Se les enseñó, en primer lugar, cuál es la estructura de los textos expositivos (superestructura) y su tipo de organización (secuencia temporal, relación causal o causalidad, comparación, problema/solución y enumeración descriptiva).

En segundo lugar, se les habló de los tipos de lectura, es decir, el literal y el inferencial. En tercer lugar, se les explicaron las macrorreglas de Van Dijk (1992): selección, supresión, generalización y construcción. En cuarto lugar, se les explicó acerca del uso de marcadores textuales para producir un texto y sobre el reconocimiento de las cuatro propiedades textuales: la adecuación textual, la corrección gramatical, la cohesión y la coherencia textual.

En el desarrollo de la secuencia didáctica, la fase de transferencia corresponde a la consolidación tanto de los saberes previos como de los saberes adquiridos; lo cual permite evidenciar el logro de los objetivos propuestos. Se les pide a los estudiantes realizar un resumen del texto Pingüinos.

Cuando se valoran las producciones de los estudiantes, no solamente se tiene en cuenta el contenido de los textos, sino la apropiación y recreación de la secuencia expositiva, sus elementos e intencionalidades. En otras palabras, se evalúan los diversos desempeños de cada uno de los estudiantes de la muestra. Para esto, se diseñó una rejilla con los ítems y la tabla de valores que miden la comprensión, la producción de textos y la secuencia didáctica del resumen, basado en el uso de las macrorreglas textuales, en la coherencia, la cohesión, la adecuación, la corrección y la claridad textual; entre otros.

La escala de valoración de las rúbricas utiliza criterios específicos de rendimiento y desglosa los niveles de desempeño de los estudiantes en relación con un determinado aspecto. Esta rúbrica es una herramienta útil porque permite reconocer fortalezas y debilidades; asimismo, sirve para que los estudiantes identifiquen los aspectos que deben mejorar. Posee cinco aspectos evaluados en la textualización tipo resumen, con una puntuación de 1.0 cuyas escalas, aunque son descriptivas, tienen un componente cuantitativo que determina lo siguiente: de 0.8 a 1.0, es Excelente: el estudiante tiene buenas capacidades; de 0.4 a 0.7, es Aceptable: debe mejorar siguiendo las recomendaciones, y de 0.1 a 0.3, es Insuficiente: los resultados son insuficientes y no alcanzan las expectativas. El puntaje alcanzado, sumados los cinco componentes evaluados, arrojará una nota total del desempeño logrado; la escala es de 1.0 a 5.0. Esos cinco aspectos describen lo siguiente:

- a. La escala cuantitativa 0.8 – 1.0 indica, cualitativamente, que hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Las macrorreglas han sido debidamente integradas en la elaboración del texto.
- b. La escala cuantitativa 0.4 – 0.7 muestra que el estudiante utiliza, al menos, dos o una de las tres estrategias de las macrorreglas, para que el texto producido no sea igual al original.
- c. La escala cuantitativa 0.1 a 0.3 significa que no hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales.

- La selección de ideas

- a. Puntaje 0.8 – 1.0: todas las ideas principales aparecen en el resumen y los ejemplos e incisos están debidamente eliminados.
- b. Puntaje 0.4 – 0.7: aparecen algunas ideas principales y secundarias. No todos los ejemplos e incisos están descartados.
- c. Puntaje 0.3 – 0.1: no hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original.

- Extensión:

- a. Puntaje 0.8 – 1.0: el resumen es debidamente más corto que el original, y respeta la cantidad de párrafos.
- b. Puntaje 0.4 – 0.7: el resumen es ligeramente más corto que el original. Se suprimen algunas líneas en cada párrafo.
- c. Puntaje 0.3 – 0.1: el resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto.

- Cohesión y coherencia:

- a. Puntaje 0.8 – 1.0: cuando hay supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de conectores, o por la puntuación.
- b. Puntaje 0.4 – 0.7: cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras no presentan una debida transición, uso de conectores ni puntuación.
- c. Puntaje 0.3 – 0.1: cuando hay supresión de ideas, las ideas no están bien conectadas. La organización no permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos.

- Ortografía:

- a. Puntaje 0.8 - 1.0: las palabras están escritas como son, presenta buena ortografía. Maneja correctamente las tildes.
- b. Puntaje 0.4 - 0.7: presenta algunos errores de ortografía. Hay algunas palabras que no están bien escritas. En algunas palabras, falta la tilde, o la pone donde no debe ir.
- c. Puntaje 0.3 – 0.1: presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde.

Tabla 11. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen AVGP-12F)

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales y en el resumen. Los ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen aparece debidamente corto que el original. Respetando la cantidad de párrafos. (0.8 - 1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de conectores o por puntuación. (0.8 - 1.0)	Las palabras están escritas como son, presenta buena ortografía. Maneja correctamente las tildes. (0.8 - 1.0)
Se usan, al menos, una o dos de las tres estrategias de las macrorreglas, para que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y secundarias. No corto que el original. Se descartados. (0.4 - 0.7)	El resumen es ligeramente más corto que el original. Se suprimen algunas líneas en cada párrafo. (0.4 - 0.7)	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras no presentan una debida transición, ni uso de conectores ni buena puntuación. (0.4 - 0.7)	Presenta algunos errores de ortografía: palabras mal escritas. Falta la tilde, o la pone donde no debe ir. (0.4 - 0.7)
0.6	0.7	0.7	0.7	
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 - 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 - 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, estas no están bien conectadas. La organización no permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 - 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 - 0.1)

Nota: 3.6. Desempeño: Básico

Tabla 12. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen DMSS-12-F

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales aparecen en el resumen. Los ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es más supresión. Respeto la cantidad de párrafos. (0.8 - 1.0)	Cuando hay más supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de conectores o por la puntuación. (0.8 - 1.0)	Las palabras están descritas como son, presenta buena ortografía. Maneja correctamente las tildes. (0.8 - 1.0)
Se usan, al menos, una o dos de las tres estrategias de las macro reglas, para que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y secundarias. No cortó que el original. Se suprimen algunos ejemplos e incisos. (0.4 - 0.7)	El resumen es ligeramente más supresión. No cortó que el original. Se suprimen algunas ideas en cada párrafo. (0.4 - 0.7)	Cuando hay más supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras no presentan una debida transición, ni uso de conectores ni buena puntuación. (0.4 - 0.7)	Presenta algunos errores de ortografía. Unas palabras no están bien escritas. Falta la tilde, o la pone donde no debe ir. (0.4 - 0.7)
<u>0.5</u>	<u>0.5</u>	<u>0.6</u>	(0.4 - 0.7) 0.6	
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 - 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 - 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, estas no están bien conectadas. La organización no permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 - 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 - 0.1)

Nota: 3.1. Desempeño: Básico

Tabla 13. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen IVY-12-F)

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales y ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es cortado que el original. Respetada la cantidad de párrafos. (0.8 - 1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de tildes, conectores o por la puntuación. (0.8 - 1.0)	Las palabras están escritas como son. Maneja correctamente las tildes. (0.8 - 1.0)
Se usan, al menos, una o dos de las tres macrorreglas, para que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y secundarias. No cortó todos los ejemplos e incisos. (0.4 - 0.7)	El resumen es ligeramente más cortado que el original. Se suprimen algunas líneas en cada párrafo. (0.4 - 0.7)	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras no presentan una debida transición, ni uso de conectores ni buena puntuación. (0.4 - 0.7)	Presenta algunos errores de ortografía. Unas palabras no están bien escritas. Falta la tilde, o la pone donde no debe ir. (0.4 - 0.7)
0.7	0.7	0.7	0.5	
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 - 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 - 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, estas no están bien conectadas. La organización no permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 - 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 - 0.1)
Nota: 3.5. Desempeño: Básico				

Tabla 14. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen JSTB-13-M)

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 – 1.0)	Todas las ideas principales aparecen en el resumen. Los ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 – 1.0)	El resumen es debidamente más corto que el original. Respeto la cantidad de párrafos. (0.8 – 1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de conectores o por la puntuación. (0.8 – 1.0)	Las palabras están escritas como son. Maneja correctamente las tildes. (0.8 - 1.0) 0.9
Se usan, al menos, una o dos de las tres macrorreglas, para que el texto sea diferente al original. (0.4 – 0.7) 0.7	Aparecen algunas ideas principales y secundarias. No todos los ejemplos e incisos están descartados. (0.4 – 0.7) 0.6	El resumen es ligeramente más corto que el original. Se suprimen algunas líneas en cada párrafo. (0.4 – 0.7) 0.6	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras no presentan una debida transición, ni uso de conectores ni buena puntuación. (0.4 – 0.7) 0.7	Presenta algunos errores de ortografía. A unas palabras, les falta la tilde, o la pone donde no debe ir. (0.4 - 0.7)
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 – 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 – 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 – 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, estas no están bien conectadas. La organización no permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 – 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 – 0.1)
Nota: 3.5. Desempeño: Básico				

Tabla 15. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen JDAG-12-M)

Macrorreglas/estragias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales aparecen en el resumen. Los ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es más corto que el original. Respeta la cantidad de párrafos. (0.8 - 1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de conectores o por la puntuación. (0.8 - 1.0)	Las palabras están escritas como son. Maneja correctamente las tildes. (0.8 - 1.0)
Se usan, al menos, una o dos de las macrorreglas, para que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y algunas ideas secundarias. No todos los ejemplos e incisos están descartados. (0.4 - 0.7)	El resumen es ligeramente más corto que el original. Se suprimen algunas líneas en cada párrafo. (0.4 - 0.7)	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras no presentan una debida transición, ni uso de conectores ni buena puntuación. (0.4 - 0.7)	Presenta algunos errores de ortografía. Unas palabras están mal escritas. Faltan tildes en unas palabras, o la pone donde no debe ir. (0.4 - 0.7)
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 - 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 - 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, estas no están bien conectadas. La organización no permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 - 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 - 0.1)

Nota: 2.3. Desempeño: Bajo

Tabla 16. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen KDAG-12-F)

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Lasejemplos e incisos macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales aparecen en el resumen. Los ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es más extenso que el original. Respeta la cantidad de párrafos. (1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de conectores o por la puntuación. (0.8 - 1.0)	Las palabras están bien escritas. Maneja correctamente las tildes. (0.8 - 1.0)
0.7	0.5	0.6	(0.4 - 0.7) 0.7	(0.4 - 0.7) 0.7
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 - 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 - 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, estas no están bien conectadas. La organización permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 - 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 - 0.1)
Nota: 3.2. Desempeño: Básico				

Tabla 17. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen LMML-13-F

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de Todas las ideasEl resumen es Cuando hay Las palabras están supresión, generalización y principales debidamente supresión debien escritas. construcción. Las aparecen en el más corto que el oraciones, las ideas Maneja macrorreglas están resumen. Los original. están debidamente correctamente las debidamente integradas. (0.8 ejemplos e Respeto la conectadas entre sí, tildes. (0.8 - 1.0) – 1.0) incisos están cantidad de ya sea mediante el 0.9 debidamente párrafos. (0.8 – uso de conectores o eliminados. 1.0) por la puntuación. (0.8 – 1.0) (0.8 – 1.0)				
Se usan, al menos, una o dos Aparecen algunas El resumen es Cuando hay Presenta algunos de las tres macrorreglas, para ideas principales ligeramente más supresión de errores de que el texto sea diferente al y secundarias. No corto que el conectores, algunas ortografía. Unas original. todos los original. Se ideas están bien palabras están mal (0.4 – 0.7) ejemplos es suprimen conectadas. Otras no escritas. Faltan incisos están algunas líneas presentan una debida tildes en unas 0.6 descartados. en cada párrafo. transición, ni uso de palabras, o la pone (0.4 – 0.7) (0.4 – 0.7) conectores ni buena donde no debe ir. puntuación. (0.4 – (0.4 - 0.7) 0.5 0.6 0.7) 0.4				
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 – 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa casi idéntico al selección de texto original. las ideas no están ortográficos, tanto ideas. El resumen Se suprimen bien conectadas. La en la correcta es muy parecido pocos organización no escritura de las al texto original. fragmentos del permite que el texto palabras como en (0.3 – 0.1) texto. (0.3 – tenga sentido. No el manejo de la hay evidencia del uso tilde. de conectores (0.3 – 0.1) lógicos. (0.3 – 0.1)			
Nota: 3.0. Desempeño: Básico				

Tabla 18. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen MPS-12-F)

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia 1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0) 0.8	Todas las ideas principales aparecen en el resumen. Los ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es más corto que el original, respetando la cantidad de párrafos. (0.8 - 1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, estas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de tilde, conectores o por la puntuación. (0.8 - 1.0) 0.8	Las palabras están bien escritas. Maneja correctamente las tilde. (0.8 - 1.0) 0.9
Se usan, al menos, una o dos de las tres macrorreglas, para que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y algunas ideas secundarias. No todos los ejemplos e incisos están descartados. (0.4 - 0.7) 0.7	El resumen es ligeramente más corto que el original. Se suprimen algunas líneas en cada párrafo. (0.4 - 0.7) 0.7	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras no presentan una debida transición, ni uso de tilde, o la pone conectores ni buena puntuación. (0.4 - 0.7)	Presenta algunos errores de ortografía. Unas palabras están mal escritas. Faltan donde no debe ir. (0.4 - 0.7)
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 - 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 - 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, estas no están bien conectadas. La organización no permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 - 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 - 0.1)

Nota: 3.9. Desempeño: Básico

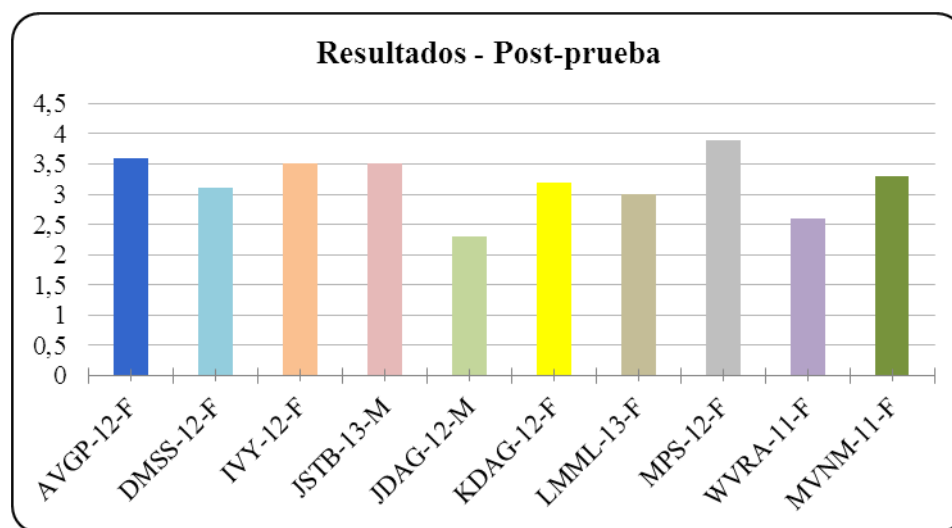
Tabla 19. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen WVRA-11-F)

Macrorreglas/estategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales aparecen en el resumen. Los ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es cortos original. Respeta la cantidad de párrafos. (0.8 - 1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de tilde, conectores o puntuación. (0.8 - 1.0)	Las palabras están bien escritas. Maneja correctamente las tildes. (0.8 - 1.0)
Se usan, al menos una o dos macrorreglas, para que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y algunas ideas secundarias. No todos los ejemplos e incisos están descartados. (0.4 - 0.7)	El resumen es ligeramente cortos original. Se suprimen algunas líneas en cada párrafo. (0.4 - 0.7)	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras no presentan una debida transición, ni uso de tilde, o conectores ni buena puntuación. (0.4 - 0.7)	Presenta algunos errores de ortografía. Unas palabras están mal escritas. Falta la tilde, o la pone donde no debe ir. (0.4 - 0.7)
0.4	0.4	0.5	0.5	
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 - 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 - 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, estas no están bien conectadas. La organización no permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 - 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 - 0.1)
Nota: 2.6. Desempeño: Bajo				

Tabla 20. Rúbrica analítica Pos Secuencia Didáctica (uso de macrorreglas y propiedades textuales dentro del resumen MYNM-12-F

Macrorreglas/ estrategias (1.0)	Selección de ideas (1.0)	Extensión (1.0)	Cohesión y coherencia (1.0)	Ortografía (1.0)
Hay evidencia del uso de supresión, generalización y construcción. Las macrorreglas están debidamente integradas. (0.8 - 1.0)	Todas las ideas principales aparecen en el resumen. Los ejemplos e incisos están debidamente eliminados. (0.8 - 1.0)	El resumen es más cortado que el original. Respetando la cantidad de párrafos. (0.8 - 1.0)	Cuando hay supresión de oraciones, las ideas están debidamente conectadas entre sí, ya sea mediante el uso de tilde, conectores o por la puntuación. (0.8 - 1.0) 0.8	Las palabras están bien escritas. Maneja correctamente las (0.8 - 1.0)
Se usan, al menos, una o dos de las tres macrorreglas, para que el texto sea diferente al original. (0.4 - 0.7)	Aparecen algunas ideas principales y secundarias. No cortó que todos los ejemplos e incisos están descartados. (0.4 - 0.7)	El resumen es ligeramente más cortado que el original. Se suprimen algunas líneas en cada párrafo. (0.4 - 0.7)	Cuando hay supresión de conectores, algunas ideas están bien conectadas. Otras no presentan una debida transición, ni uso de tilde, o la pone conectores ni buena puntuación. (0.4 - 0.7)	Presenta algunos errores de ortografía. Unas palabras están mal escritas. Falta la (0.4 - 0.7)
0.6	0.6	0.5		
No hay evidencia del uso de las macrorreglas. Sólo se suprimen ciertas ideas, pero el texto no presenta cambios sustanciales. (0.3 - 0.1)	No hay evidencia de una cuidadosa selección de ideas. El resumen es muy parecido al texto original. (0.3 - 0.1)	El resumen es casi idéntico al texto original. Se suprimen pocos fragmentos del texto. (0.3 - 0.1)	Cuando hay supresión de ideas, estas no están bien conectadas. La organización no permite que el texto tenga sentido. No hay evidencia del uso de conectores lógicos. (0.3 - 0.1)	Presenta muchos errores ortográficos, tanto en la correcta escritura de las palabras como en el manejo de la tilde. (0.3 - 0.1)
Nota: 3.3. Desempeño: Básico				

Gráfica 2. Resultados posprueba



Fuente: Datos de la investigación

Los resultados obtenidos en la posprueba evidencian un cambio en la producción de textos en los estudiantes. En la preprueba, siete estudiantes, de los 10 que la presentaron, obtuvieron un rendimiento Bajo; en la posprueba, solamente dos alcanzaron el indicador Bajo. Por tanto, 8 obtuvieron un desempeño Básico. Como lo señala Van Dijk (1992) cuando se logra la organización de la información de todo el texto en la memoria, y la interpretación de las conexiones lineales y otras relaciones de coherencia entre las proposiciones de la base textual, el sujeto puede lograr acertadamente el ejercicio de comprender globalmente lo leído y producir nuevos textos a partir de ello. Porque se van generando en él nuevos conocimientos lingüísticos y estructurales, en aspectos como el fonético, fonológico y sintáctico.

La intervención con la Secuencia Didáctica basada en los textos expositivos, y desarrollada en el estudio, generó cambios positivos en los estudiantes, por ejemplo, en su capacidad productiva; por esta razón, es pertinente que se siga trabajando e intensificar las sesiones. Esto redundará en cambios de mayor contundencia que podrán evidenciarse en una investigación posterior. O para

hacerle seguimiento a la prueba piloto llamada Avancemos que está implementando El Ministerio de Educación Nacional, en la que se medirán los conocimientos, en diferentes áreas, como Lenguaje, en estudiantes de dichos grados.

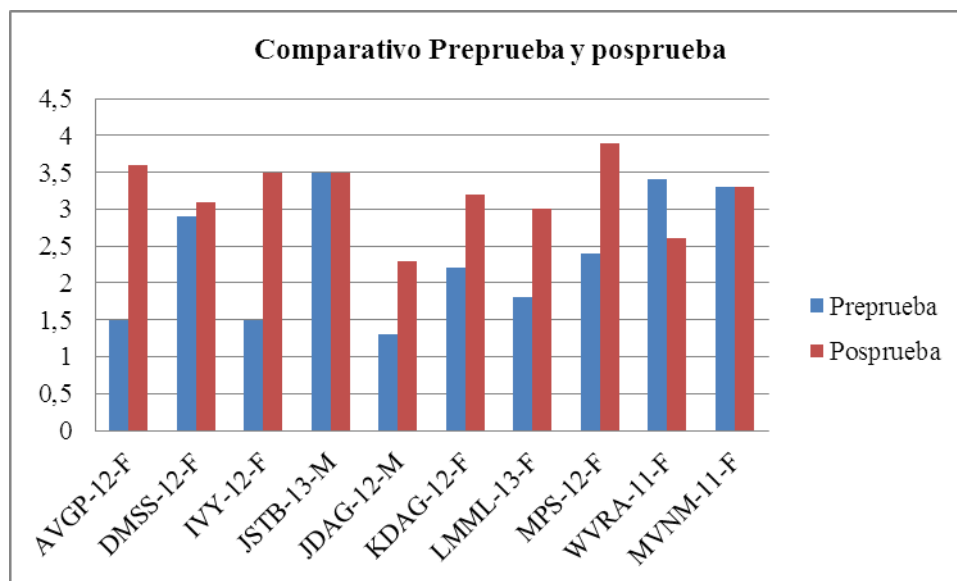
7.1.5 Comparativo preprueba y posprueba

Tabla 21. Comparativo preprueba y posprueba

Estudiante/ Código	Indicador Desempeño Preprueba	Indicador Desempeño Posprueba
AVGP	1.5	3.6
DMSS	2.9	3.1
IVY	1.5	3.5
JSTB	3.5	3.5
JDAG	1.3	2.3
KDAG	2.0	3.2
LMML	1.8	3.0
MPS	3.4	3.9
WVRA	2.4	2.6
MYNM	3.3	3.3
Promedio	2.1	3.2
Diferencia positiva	1.1	

Fuente: datos de la investigación

Gráfica 3. Comparativo Preprueba y posprueba



Fuente: Datos de la investigación

Los anteriores resultados se obtuvieron en el análisis del uso de macrorreglas y propiedades textuales. Se encontró en la primera fase que el tipo de estrategia que más utilizaban era la supresión de algunas ideas consideradas poco relevantes por ellos. Generalmente, esa supresión la hacían al final del texto. En el resumen de la última fase hay mucha más variedad en las estrategias en respuesta a lo aprendido con las macrorreglas de Van Dijk (1992) en ciertos casos, se registró uso de generalización y de construcción (que solamente había sido usada por uno de los estudiantes en el diagnóstico).

Por otro lado, la extensión del resumen en la fase inicial dio a entender, como se mencionó anteriormente, que no se trataba de un resumen, sino de una versión modificada del texto original, con algunos elementos omitidos. La extensión de este resumen es un proceso de selección mayor de la información, porque la información que se usó en cada párrafo corresponde a varias partes del párrafo. Se eliminaron segmentos tanto de la mitad como del final. Por último,

respecto a la construcción, los estudiantes, en ciertas partes del texto, adecuaron ciertos términos a los suyos especialmente cuando suprimieron algunas líneas que era necesario unir con otras.

En síntesis, el resultado de la prueba apunta a que los estudiantes sí realizaron una integración de conocimientos, y los emplearon en la producción textual final de su resumen. Sin embargo, hay todavía aspectos por mejorar en las mismas estrategias implementadas. De hecho, hubo una evolución en el proceso de comprensión y producción textual, pero hay elementos persistentes que ya se habían identificado en el diagnóstico y sobre los que hay que trabajar. Como los siguientes:

- **Selección de información:** En un texto, la información que aparece en incisos explicativos (generalmente mediada por comas) y los ejemplos fueron efectivamente las que más aparecieron en los textos. Cuando hablaban de los tipos de pingüinos, los estudiantes incluyeron los ejemplos que se daban. Cuando hacían especificaciones o precisiones en la información, también lo incluían. Estos son ejemplos de información adicional que no deberían estar en un resumen, pues se les pidió que trabajaran solo las ideas fundamentales del texto. Estos fueron algunos de los casos:

“Hace cuatro siglos existió en el Ártico un ave que no volaba llamada pingüino, también conocida como el gran auk, pero se extinguió”: En ese segmento, la oración *“también conocida como el gran auk”*. No es relevante para el texto porque es una especificación y, por ende, debe ser suprimida.

“La Antártica y sus islas circundantes están libres de depredadores terrestres mientras que el Ártico está poblado por osos, lobos, ratas, zorros y otros mamíferos”. En esta oración, lo correcto es generalizar la lista de mamíferos por *“algunos mamíferos”*. Pero toda esa información apareció en la mayoría de los textos.

“Existen 17 especies de pingüinos y los fósiles indican que hace 45 millones de años hubo el doble, incluyendo a una gigante casi tan alta como una persona. Algunas de las especies más conocidas son: el Emperador, el Rey, el Real, el Adelia, el Azul, el Crestado, el Saltarroca, el Ojoamarillo o el Macarrones”. Este es un párrafo completo en el que solo debía incluirse la primera línea, el resto de la información no era relevante.

- **Falta de coherencia y cohesión:** En varios textos, cuando se utilizó la estrategia de construcción con supresión, se cambió el sentido del texto, o se perdió completamente; escribieron ideas que no se conectaban entre sí. Para lograr un buen ejercicio de reconstrucción es necesaria la paráfrasis, es decir, tomar los segmentos que se desean resumir y reescribirlos. Y no eliminar segmentos del texto y juntarlos con conectores. Estos son algunos ejemplos:

Original: “Hace cuatro siglos existió en el ártico un ave que no volaba llamada pingüino, también conocida como el gran auk, pero se extinguió. Probablemente la razón fue la presencia de depredadores: los pingüinos salen a tierra a poner huevos...”

Modificación 1: *Hace cuatro siglos existió en el ártico un ave que no vuela llamada pingüino, también conocida como el gran auk, y sin embargo se extinguió. Sin duda la razón fue la ausencia de depredadores. Ellos salen a tierra a poner huevos...*

Modificación 2: *Hace cuatro siglos en el Artico existio un ave que no vuela llamada pingüino, conocida como el gran auk, pero se extinguió, quizás la razón fue la presencia de depredadores y los pingüinos salen a tierra a poner sus huevos.*

Original: “Los únicos “pingüinos de hielo” son los Emperadores y los Adelia. Si estos pasan calor, imagínate los de las playas sudafricanas y argentinas. Excavan nidos bajo la arena para librarse del sol y sus plumas, dispuestas como tejas, son cortas y densas para impermeabilizarlas. Debajo tienen una capa de grasa de varios centímetros. Por eso es difícil ver a un pingüino temblar de frío”.

Modificación: *Las únicas especies de “pingüino de hielo” son el Emperador y los Adelia por eso es difícil verlos temblar de frío.*

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

Modificación: *“Sus huevos, tienen plumas, construyen sus nidos en tierra y existen 17 especies de pingüinos y los fósiles indican que 45 años atrás hubo el doble, incluyendo las especies más conocidas son (...) Son las especies que determinan que no pueden volar, pero si pueden nadar con sus aletas Resisten las fuertes cantidades de hielo, caminan enormes extensiones (...).*

- **Aspectos de corrección lingüística:** Otro aspecto que se repite innumerables veces son las faltas, especialmente, ortográficas y de corrección lingüística. Se recalca, en este hecho, porque los estudiantes realizan el resumen con base en el texto original, que no tiene faltas ortográficas. Es posible que esto pase porque los estudiantes tratan de copiar las ideas que

recuerdan del texto leído. No obstante, esto se contradice en el hecho de que hay varios pasajes que son copiados textualmente, completamente inéditos. Estas son las palabras que se registraron: existia, estan, Artico, si (en lugar de sí), hoidos, escavan (por excavan), podia, mas, aveses, a proposito.

7.2 Discusión de resultados

Es preciso recordar la importancia de la IAP pues su acción colaborativa entre investigadores y participantes (Hernández et al. 2014; Monje, 2011) crea un espacio histórico que impacta a una comunidad particular. Esto ayudó a que la intervención pedagógica de este estudio -realizada a través del diseño e implementación de la Secuencia Didáctica, para formar estudiantes competentes en la proposición de textos y discursos expositivos que reflejen el verdadero sentido de construir sobre lo aprendido- permitiera entender que es posible fortalecer tales competencias.

Los resultados hallados en la entrevista a la docente del área y la observación registrada, evidenciaron primero, que existen dificultades en:

- a) falta de actualización docente en lo concerniente a los avances de la lingüística textual, de las tipologías textuales y de las estrategias que puedan garantizar su comprensión. Estos aspectos inciden en el desempeño académico de los estudiantes y en su desempeño en las Pruebas Saber que realiza al Estado colombiano.
- b) En la preprueba diagnóstica, hay profundas falencias en la utilización de macrorreglas y de las propiedades textuales: los estudiantes asimilaron el resumen como una mera supresión de líneas, sin ningún orden lógico, y con la totalidad del texto. Cuando suprimían frases, las hacían con conectores; lo cual incide notablemente en la cohesión y coherencia del escrito. Todo esto se vio

reflejado en el análisis evaluativo: siete de los diez estudiantes alcanzaron un desempeño Bajo y tres de ellos, con desempeño Básico. Ninguno llegó a los estándares Alto o Superior.

El indicador Bajo, como el de mayor presencia -de acuerdo con lo establecido por el MEN Ministerio de Educación (citado por Erazo, 2012) en la equivalencia numérica- revela que los estudiantes no alcanzaron los logros mínimos. Por tanto, el sujeto requiere mayores conocimientos en aspectos lingüísticos y estructurales de la lengua, en el nivel sintáctico-morfológico, léxico-semántico y pragmático. Y estas debilidades deben mejorarse con la Secuencia Didáctica.

Con base en estas conclusiones, el diseño de la Secuencia Didáctica se basó en la comprensión de lectura, con diferentes actividades de práctica y transferencia con textos expositivos, y la ejercitación de la producción textual de esta tipología. Los resultados de la posprueba dan cuenta de un mejoramiento promedio de 1.1, en los indicadores de desempeño. Es decir, se pasó el promedio de 2.1, en la preprueba, a 3.2 en la posprueba.

En la preprueba, solamente tres estudiantes llegaron al indicador de desempeño Básico. Después, cuando se implementó la Secuencia Didáctica, cinco estudiantes superaron el promedio Bajo: pasaron al Básico. Es decir, hubo un mejoramiento definitivo del 80% en todo el grupo. Esto indica que, gracias a la intervención con esta estrategia, los estudiantes escribieron resúmenes mucho más aterrizados: respetaron la cantidad de párrafos, usaron las estrategias de las macrorreglas, hicieron una supresión apropiada, o realizaron una generalización, o construcción de la idea, para no sacrificar la esencia del texto base. También, avanzaron en el manejo correcto de la ortografía y las tildes. Según Cassany (2008), esto es reflejo de una mejor producción textual.

Por todo lo anterior, es importante que la implementación de esta herramienta cuente con espacios dentro de la Institución Educativa, que se permitan más sesiones y una transversalización real en cada una de las áreas disciplinares, para que haya un salto hacia los desempeños Alto y Superior, propuestos por el MEN. Todo esto redundará en un crecimiento significativo de la parte académica de los estudiantes y en su buen desempeño en las pruebas del Estado.

Finalmente, es oportuno mencionar que frente a estos resultados (iguales a los de algunos de los investigadores reseñados en los antecedentes), son muchas las bondades y beneficios de la Secuencia Didáctica, como lo expone Sandoval (2016), o Iglesias (2016) quien encontró que las secuencias y los textos expositivos como estrategias comunicativas, mejoran esa importante tarea de comprender para producir nuevos escritos, en estudiantes de todos los niveles, de acuerdo con sus edades.

8. Conclusiones

El desarrollo de este estudio en su fase de preprueba evidencia que el nivel en la producción escrita en los estudiantes del grado sexto, antes de la implementación de la secuencia didáctica presentaba debilidades, dado que no tenían conocimiento sobre estrategias para asumir los textos expositivos académicos que son utilizados por las diversas disciplinas. De hecho, ellos asimilaban el resumen como una mera supresión de líneas, sin un cierto orden lógico y con la totalidad del texto; y que las supresiones se lograban con los conectores; entre otros. Todo esto incidía notablemente en la cohesión y coherencia del escrito. Mediante un análisis evaluativo de un grupo de diez estudiantes, se conoció que siete obtuvieron un desempeño Bajo y tres de ellos un desempeño Básico; ninguno obtuvo los estándares Alto o Superior.

En el diseño e implementación de la Secuencia Didáctica basada en textos expositivos, para fortalecer la producción escrita en el grupo participantes, se tuvo en cuenta: a) la identificación de la forma de organización de un texto expositivo; b) la instrucción, como estrategia de comprensión; c) la explicitación de los procesos de lectura textual e inferencial; d) la enseñanza de las macrorreglas textuales. Todo, a través de actividades de comprensión de lectura y el uso de tarjetas que contenían preguntas, desde el contenido y los temas propuestos.

Cuando se evaluó si hubo o no fortalecimiento en la comprensión y producción de escritos después de la implementación de la secuencia didáctica, se logró determinar un mejoramiento del 80% en todo el grupo de estudiantes. Tres, que inicialmente obtuvieron un desempeño Básico en la preprueba, pasaron a ocho en la posprueba, en este mismo nivel de desempeño. Esto muestra la utilidad y los beneficios de la secuencia Didáctica. Por tanto, es necesario implementarla

durante más tiempo y transversalmente, en el currículo educativo institucional.

La búsqueda del mejoramiento y fortalecimiento, en el desempeño de los estudiantes, es una tarea conjunta de todas las disciplinas del currículo. En otras palabras, es un proyecto a largo plazo, en el que el estudiante sea intervenido, para que logre reescribir y corregir sus escritos. Es necesario que interiorice las estrategias, se apropie de ellas y asuma cualquier tipo de texto expositivo de una forma más asequible y profunda; sobre todo, más competente (hacer más accesible los textos).

9. Recomendaciones

En primera instancia, es prioritario que los docentes y los directivos de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo (en general en toda la región), se actualicen permanentemente en lingüística textual, en tipologías textuales y en todo tipo de estrategias que puedan garantizar el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes.

Es bueno que los docentes y directivos docentes de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, implementen la Secuencia Didáctica en las diferentes áreas del currículo educativo, con el fin de favorecer las habilidades y las capacidades académicas de los estudiantes.

Es importante motivar en el grupo de docentes de la Institución Educativa, la ejecución de un trabajo continuo que garantice una mejor comprensión de lectura en los estudiantes, pues es básico para su aprendizaje en todas las áreas. Ello debe implicar no sólo un esfuerzo individual y grupal, sino también un proceso interrelacionado con el currículo institucional que permita una verdadera función formativa de la educación y no como tradicionalmente es asumida, como un factor de regulación y acreditación.

Se recomienda que la tarea de los educadores sea la de contribuir e influir significativamente en el modo cómo los estudiantes decodifican, asimilan y reorganizan la información, utilizando para ello herramientas que lleven a los estudiantes a apropiarse del mundo que les rodea.

Por su parte la universidad debe seguir impulsando el desarrollo de trabajos investigativos que aporten soluciones en el ámbito educativo. Esto permitirá la continuidad de la presente

investigación, para el seguimiento y evaluación de los resultados, mediante no sólo las pruebas y boletines académicos sino también mediante el seguimiento de proyectos curriculares que permitan visualizar el progreso del alumnado en cuanto a la comprensión y producción de textos expositivos, lo que redundará significativamente en el mejoramiento de la educación a nivel nacional.

Referencias Bibliográficas

- Agelvis, V. y Serrano, S. (2002). Los textos expositivos: Lectura y escritura. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Álvarez, T. (2011). Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de secundaria. *Tarbiya* (41); pp. 11-31
- Amado, B.M. y Borzone, A.M. (2011). La comprensión de textos expositivos: relevancia del conocimiento previo en niños de distintos entornos socioculturales. *Interdisciplinaria* (28)2; pp.261-277.
- Avendaño, F. (2012). Los textos expositivos. *Quehacer educativo*; pp. 24-29.
- Björk, L.A. y Blomstand, I. (1994). La escritura en la enseñanza secundaria. Los proceso del pensar y del escribir. Barcelona, España: Graó.
- Camps, A. (2006). Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242256893_escribir_para_aprender_una_vision_desde_la_teor%C3%ADa_de_la_actividad.
- Cassany, D. (1993). Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D. (2008). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Domínguez, I. (2009). Un acercamiento al lenguaje del texto científico. *Varona* (48-49); pp. 67-72
- Douglas, S. y López, E. (2007). *Yo Expongo: Taller de prácticas de comprensión y producción textual*. Córdoba, Argentina: Comunic-arte Editorial
- Eche, N. (2016). Efectos de la aplicación de una propuesta didáctica de estrategias cognitivas, con textos expositivos, en la comprensión lectora de los estudiantes del sexto grado de educación primaria del Colegio Salesiano Don Bosco de Piura. (Tesis de maestría en educación). Piura, Perú: Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica* (2)2; pp.144-173.

- Fernández, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. Cuadernos de Pedagogía No. 243; pp.92-97
- Hernández, M.D. (2017). Las plantas también se alimentan”. Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos. (Tesis de maestría en educación). Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista I., Pilar. (2014). Metodología de la investigación. México: Ed. Mac Graw Hill.
- Iglesias, S.M. (2016). La comprensión de textos expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos. (Tesis de maestría en educación). Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- López, J.A. (2009). La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos. *Innovación y experiencias educativas* No. 16; pp.1-14
- López, V.M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (8)4; pp. 1-7
- Mateus, G.E.; Galvis, A; Castillo, M.C. y Rodríguez, L.G. (2012). Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media. *Revista Folios* (36); pp. 115-130
- Miguel, M.A. (2006). Las culturas precolombinas de América. *Revista Tecla* C2
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de matemáticas y ciencias*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-348932_per11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Prácticas de lectura en el aula Orientaciones didácticas para docentes. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/1_practicas_de_lectura_en_el_aula.pdf.
- Monje, C.A. (2011). Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía didáctica. Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>

- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología* (36)2; pp. 243-255
- Moreira, M.A. (2003). *Lenguaje y aprendizaje significativo*. IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de septiembre.
- Muñoz, M.E.; Muñoz, L.M.; García, M.C. y Granado, L.A. (2013). La comprensión lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Humanidades Médicas* (13)3; pp. 772-804
- Niño, R.M. (2009). Análisis de la interacción en el aula en una secuencia didáctica para enseñar lenguaje escrito. (Tesis de maestría en lingüística y español). Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle, Facultad de Humanidades.
- Partido, M. (s.f.). La lectura como experiencia didáctica. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_2728/pagina_n8.htm
- Pérez, V.C. y La Cruz, A.R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Revista Zona Próxima* (21); pp. 1-16
- Redacción. (4 de marzo de 2017). Resultados de Pruebas Saber alcanzaron los puntajes más altos registrados históricamente. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/resultados-de-pruebas-saber-alcanzaron-los-puntajes-mas-altos-registrados-historicamente-articulo-683036>
- Sánchez, E. (1995). Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión. Madrid: Santillana.
- Saux, G.; Irrazabal, N. y Burin, D.I. (2014). Detalles seductores relevantes e irrelevantes en un texto expositivo: Efectos sobre la comprensión y el recuerdo en lectores con bajo conocimiento previo. *Ciencias Psicológicas* (8)1; pp. 89-100.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje* (39)40; pp.1-13.
- Tarín, J. (2007). Los pingüinos. Aprender a comprender textos expositivos. *Muy Extra*; pp.1-4
- Tiburcio, C. (2012). Práctica docente en la escuela primaria y la producción de textos: El resumen. *Revista de Investigación Educativa* (15); pp. 1-26.
- Tobón, S.; Pimiento, J.H. y García, J.A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México: Prentice Hall.
- Van Dijk, T.A. (1992). La ciencia del texto. Barcelona, España: Paidós.

- Vargas, A. (2017). La escritura del trabajo de grado como texto académico
Estrategias para su composición. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Vega, N.A. (2011). Comprensión de múltiples textos expositivos: relaciones entre conocimiento
previo y autorregulación. (Tesis doctoral psicología de la educación). Barcelona, España:
Universitat Ramon Llull.

Anexo 1. Formato de Entrevista Abierta



Universidad del Valle
Instituto de Educación y Pedagogía
Programa de Maestría en Educación

Entrevista sobre el concepto de secuencia didáctica, como proceso de enseñanza y aprendizaje de los textos expositivos, en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo

Tema:

El rol de la secuencia didáctica, como proceso para la enseñanza y aprendizaje del texto expositivo, específicamente el resumen, en los grados sextos de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, entidad de carácter oficial.

Objetivo general:

Identificar el rol que juega una secuencia didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, utilizados por la docente, respecto al texto expositivo, específicamente, el resumen, en los grados sextos de la institución educativa Alfonso López Pumarejo de carácter oficial.

Objetivos específicos:

1. Conocer acerca del uso del texto expositivo por parte de la docente.
2. Reconocer la forma de implementación de la docente, respecto al concepto del resumen.

Pregunta de Investigación

¿Qué elementos didácticos deben considerarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje del texto expositivo, a través de una secuencia didáctica, en estudiantes de grado sexto?

Entrevista dirigida a la docente de Lengua Castellana

Mediante el desarrollo del presente trabajo de grado, se busca identificar el rol que juega la secuencia didáctica en la enseñanza y aprendizaje, en el campo de lengua castellana, en los estudiantes de grado sexto. Como la entrevista es una herramienta que permite recolectar datos, de manera acertada, para obtener cierta información específica, se escogió para el análisis de la secuencia didáctica, como proceso de enseñanza y aprendizaje del español. Es cierto que existen diversas categorías de entrevista. En la presente investigación, se utilizó la entrevista focalizada, que consiste en mantener un único centro de atención en la participante.

Perfil sociodemográfico de la docente

Género: Femenino

Edad: 63 años

Estado Civil: Viuda

Formación académica: Normalista

Otros estudios: Licenciada en español y Literatura de la Universidad del Quindío, y Magíster en Informática y telemática de la Universidad del Área Andina.

Experiencia laboral: 26 años en la labor docente, en el nivel de bachillerato

1. ¿Cuál es la intensidad horaria de la materia?

Cuatro horas semanales

2. ¿Cuál es la metodología que utiliza para desarrollar sus clases?

Me gusta mucho trabajar en equipo con los muchachos, porque veo que es la forma en que ellos se sienten más tranquilos, y acogen la práctica y el trabajo con mucho más agrado.

3. ¿Quién se encarga de seleccionar las temáticas que se abordan durante el curso?

La temática del área se organiza y se selecciona con los compañeros de área, y al iniciar el grado, se les da a conocer a los estudiantes para que ellos decidan si quieren hacerle una

modificación en la forma de trabajo. Y se busca solucionar los inconvenientes que ellos tengan, que ellos vean que pueden tener, siempre y cuando, sea viable poderlos trabajar.

4. ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que usted utiliza para el cumplimiento de los objetivos y para el buen desarrollo de la clase?

Para el desarrollo de la clase, como le he dicho, a los muchachos se les hace más fácil trabajar en equipo. Claro que, obviamente, hay que hacer evaluaciones individuales, exposiciones individuales, porque hay que enseñarles a trabajar solitos, pero la mejor forma, para mí, es en grupito.

5. ¿Qué herramientas pedagógicas utiliza con mayor frecuencia en su curso?

Trabajo con exposiciones, unas buenas lecturas. Trato y siempre busco las sugerencias de ellos, que sean lecturas del agrado de ellos, que se sientan cómodos con la lectura, que sea bien agradable para ellos, para que sean capaces de extractar lo que uno pueda preguntarles.

6. ¿Qué aspectos de la clase favorecen el aprendizaje de comprensión y producción de textos?

Lo hago casi siempre con un material didáctico bueno, que sea fácil de comprender y dependiendo de la dificultad que vayan adquiriendo en los grados, el grado de dificultad de la comprensión va a ser un poco más alta. Pero, poco a poco, los va llevando a que ellos manejen de una forma reposada y tranquila, para que puedan entender bien.

7. ¿Qué actitudes percibe en los estudiantes de grado sexto en relación con el texto expositivo? No aplica, puesto que no se enseña en este grado.

8. ¿Qué tipos de actividades realiza en la clase para abordar el texto expositivo?

Al realizar actividades de texto expositivo con los muchachos de los grados más avanzados, uno debe enseñarles a extractar, sacar de un texto lo más importante para que en el momento de hacer una exposición, ellos sean capaces de dar los conceptos de lo que han investigado, de lo que hayan entendido y sean capaces de llevarlo a su propia opinión y expresarlo de una manera correcta.

9. ¿Qué actividades didácticas -planeadas por usted- son las más aceptadas por los estudiantes?

Los estudiantes gustan de lecturas que tengan mucha acción. Las lecturas románticas, para los más grandes. Para los pequeños, es recomendable que los profesores de esos grados trabajen con cuentos. Yo trabajo con textos de la vida real porque son más fáciles de comprender, porque tienen situaciones que ellos mismos han vivido.

10. ¿Qué método didáctico utilizaría usted como docente de lengua castellana?
No responde.

11. ¿De qué forma aborda usted el resumen en su práctica pedagógica?

En el resumen de texto, es importante que comprendan primero, para poder extractar, que puedan hacer también una síntesis que es un texto más resumido. Deben identificar la idea principal y unas cuantas ideas secundarias, y con eso tienen material para hacer un resumen.

Anexo 2. Actividades de la Secuencia Didáctica

Actividad 1.

Se presentan y definen los tipos de organización textual, para el discurso expositivo. En conjunto, se incluyen ejercicios de identificación de los tipos. Las formas de organización estructural de la información, dentro de los discursos expositivos, pueden clasificarse, en términos generales, según las siguientes secuencias:

1. *Secuencia Temporal*: Se organizan los eventos que se informan en una sucesión, o serie, que se rige por un orden, que puede ser cronológico, cíclico u otro, que permita entender la ubicación de los eventos en el tiempo. Ejemplos:

"Uno de los primeros astrónomos ingleses Sir John, observó la luna desde su telescopio y creyó descubrir cosas asombrosas: campos, montañas, lagos, etc. Poco después, se descubrió con mejores telescopios una imagen más exacta de la luna. Más tarde, los primeros astronautas norteamericanos (Borman, Lovel y Anders) que rodearon la luna observaron su superficie..."

"Antes de preparar el guiso, se debe cocer la carne con las especias, para después darles un hervor con las verduras."

Es importante tener claro, en este tipo de ordenación textual, el rol que cumplen los mecanismos de cohesión textual (básicamente, conectores), pues ayudan a ubicar, claramente, los acontecimientos, o acciones, en la secuencia. Los conectores, por tanto, en especial, los temporales, serán primordiales para este tipo de estructura textual.

2. *Relación Causal*: La información se organiza sobre la base de relaciones causales, es decir, algunos elementos funcionan como causa y otros como efecto, o consecuencia.

Ejemplo:

"Actualmente estamos frente a una sociedad de consumo. El objetivo esencial de estos tiempos parece ser consumir sin reflexionar convirtiendo a los sujetos en auténticos autómatas. Una de las explicaciones de este fenómeno es que en general se asocia el

consumo al desarrollo o al progreso. De este modo, la persona que consume es una persona que progresa..."

Efecto: consumismo.

Causas del consumismo: relación que establecen las personas entre consumo y progreso.

"La Corte Suprema rechazó, en un fallo dividido, la reconexión de Terri Schiavo a la sonda gástrica que la alimenta artificialmente y que le permitiría seguir viviendo en estado vegetativo persistente. Los jueces argumentaron que no había evidencia médica de que la mujer tuviera alguna posibilidad de recuperarse de su estado neurológico actual".

Efecto: rechazo de la reconexión de Terri Schiavo.

Causa: la no evidencia empírica de la posibilidad de mejoría de la mujer.

3. *Comparación:* En este caso, los contenidos se organizan sobre la base de semejanzas y diferencias entre los contenidos contrastados. Ejemplo:

"Los volcanes y los terremotos son dos procesos geológicos que alteran la forma de la tierra por erosión. Los volcanes están formados por chimeneas o fisuras en la corteza terrestre, a través de las cuales es expulsado el magma, a diferencia de los terremotos que son movimientos producidos en la corteza terrestre. Por otra parte, los volcanes son producidos por la elevada temperatura que existe en el interior de la tierra, en cambio, los terremotos son causados por la ruptura de rocas de la corteza terrestre".

En el ejemplo anterior, se comparan los volcanes con los terremotos en función de sus similitudes (ambos son procesos geológicos) y sus diferencias (en qué consisten y cómo son producidos).

4. *Problema-solución:* Mediante este esquema, se presenta, por una parte, la información que corresponde a uno o varios problemas; por otra, la que alude a las posibles soluciones. Ejemplo:

"Uno de los conflictos actuales más importantes es el nivel de cesantía. Frente a ello una de las medidas que se han tomado es proponer la jubilación anticipada y voluntaria para que el trabajador pueda disfrutar antes de los beneficios del ocio y dejar plazas de trabajo libres para contratar a personas cesantes".

En este ejemplo, se plantea un problema que es el nivel de cesantía y se da a conocer una de las soluciones posibles, que consiste en jubilarse anticipada y voluntariamente.

5. *Enumeración descriptiva:* La información se presenta a modo de enumeración de elementos, con el fin de describir, o caracterizar, el asunto del cual se está hablando.

Ejemplo:

“La habitación estaba decorada por una mesita de luz pequeña, una cama que dejaba ver el paso del tiempo, uno de esos armarios antiguos que solo se encuentran en los anticuarios, un sillón desvencijado y una repisa con libros encuadernados en cuero.”

En el caso del ejemplo anterior, se describe el decorado de la habitación, exponiendo un elemento tras otro.

Por último, es importante destacar que los discursos expositivos pueden presentar más de una forma. Así, es posible encontrar exposiciones en que haya un párrafo que se estructura como una descripción y otro como comparación. Sin embargo, en la mayoría de los casos, es posible determinar la forma que predomina.

Comprensión y práctica: Explicitación propiamente dicha de la estructura básica del texto expositivo, en términos de inicio, desarrollo y conclusión. A través de preguntas orientadoras, se pretende que los estudiantes evidencien la comprensión de la secuencia expositiva y su intención comunicativa, y que den cuenta de la comprensión de la temática e intencionalidad del texto leído.

Actividad 2. El semáforo de los textos expositivos

Antes de iniciar, se hacen unas preguntas de activación de conocimientos previos: ¿Dónde crees que viven los pingüinos?; ¿piensas que existe una sola especie de pingüinos o varias?; ¿qué características distinguen a los pingüinos de otros animales?; ¿son animales terrestres o acuáticos?; ¿qué piensas que hará un pingüino para protegerse del calor?

Los estudiantes utilizan las tarjetas antes, durante y después de leer un pasaje de texto expositivo, así:

1. El conjunto de tarjetas verdes lo utilizan antes de leer el texto.
 1. Antes de leer el texto, los estudiantes colocan las tarjetas verdes sobre sus escritorios.
 2. Ellos toman cada una de las tarjetas verdes, la leen y contestan la pregunta.
 3. Después de que los estudiantes hayan respondido las preguntas de cada tarjeta, guardan las tarjetas verdes y sacan las tarjetas amarillas.

1. El conjunto de tarjetas amarillas las utilizan mientras leen el texto.
 1. Los estudiantes empiezan a leer el texto expositivo.
 2. Los estudiantes se detienen, a menudo, para tomar cada tarjeta amarilla, leer y contestar la pregunta.

1. El conjunto de tarjetas rojas las utilizan después de leer el texto.
 1. Después de que los estudiantes hayan terminado de leer la selección, guardan las tarjetas amarillas, sacan las rojas y las ponen sobre sus pupitres.
 2. Los estudiantes toman cada tarjeta roja, leen y contestan la pregunta.

Tarjetas Verdes

Tarjeta 1: ¿Qué me dice el título? Los estudiantes leen y hablan del título.

Tarjeta 2: ¿Qué sé acerca del tema? Los estudiantes utilizan conocimientos previos acerca del tema

Tarjeta 3: ¿Qué muestran los dibujos? Los estudiantes observan los dibujos y hablan de su significado.

Tarjeta 4: ¿Qué me interesa aprender sobre el tema propuesto? Los estudiantes explican lo que les interesa sobre el tema.

Tarjetas Amarillas

Tarjeta 5: ¿Tiene sentido lo que leí? Los estudiantes se detienen a menudo y se preguntan, si el texto tiene sentido.

Tarjeta 6: ¿Qué he aprendido en este texto hasta el momento? Si no entienden lo que leen, deben detenerse y volver a leer. Probablemente, al principio, los estudiantes tendrán que detenerse varias veces durante la lectura. Eventualmente, se detendrán para leer.

Después de leer cuidadosamente el texto, ellos podrán determinar si el texto es de causa/efecto, comparación/contraste, problema/solución, enumeración descriptiva, secuencia temporal u orden cronológico; entre otros.

Tarjeta 7: ¿Qué preguntas tengo todavía?

Tarjetas Rojas

Tarjeta 8: ¿Qué palabras nuevas aprendí? Los estudiantes dan una definición de cualquier palabra que desconocían al comenzar a leer el texto.

Tarjeta 9: ¿Cuál es la idea principal? Los estudiantes enuncian la idea, o ideas principales de la selección entera.

Tarjeta 10: ¿Qué fue lo que aprendí? Los estudiantes explican lo que han aprendido.

Tarjeta 11: ¿Qué más me gustaría aprender? Basándose en lo que han aprendido y en lo que probablemente necesiten para contestar las preguntas de resumen.

Actividad 3. Comprensión de textos expositivos

La apropiación de la secuencia expositiva requiere que los estudiantes den cuenta de lo que comprendieron en el texto “Pingüinos”, leyendo literal e inferencialmente. A partir de este ejercicio, deberán recuperar información -explícita o implícita- para integrar/conectar la información con otras informaciones, reflexionar sobre la información aportada por el texto, valorar el texto desde el punto de vista de su estructura. El desarrollo de la actividad está estructurado en tres fases, claramente diferenciadas:

- a. Fase introductoria: antes de la lectura
- b. Fase de lectura conjunta del texto
- c. Fase de preguntas

En las tres fases propuestas, se enfatiza en la interacción profesor-estudiantes; especialmente, en la segunda y tercera fase. Con la interacción, se persiguen dos objetivos: a) hacer que afloren procesos mentales internos implicados en la comprensión, y b) guiar la comprensión dando ayudas, es decir, pistas y reglas.

Durante la fase introductoria, es esencial explicar el propósito de la lectura. La meta u objetivo general que se busca es leer para comprender y aprender. En el caso del texto expositivo “Pingüinos”, se les explica a los estudiantes que lo que se pretende es ampliar los conocimientos sobre los seres vivos, concretamente, sobre los pingüinos. Al terminar la lectura, los estudiantes van a tener más información sobre las diferentes especies de pingüinos: su hábitat y su modo de vida. Para ello, se llevan a la práctica una serie de estrategias que ayudarán a comprender el texto y a ser mejores lectores.

Como esta es la meta, las preguntas que se preparan corresponden a los procesos necesarios para comprender un texto expositivo. Así, las preguntas 2, 4 y 8 están pensadas para que el alumno localice información textual, explícita en el texto. Las preguntas 5 y 7 tienen, como objetivo, la realización, por parte del alumno, de inferencias anafóricas. Esto es, inferencias a través de conexiones entre una idea y una expresión anafórica, un pronombre o un adverbio. Las preguntas 1, 3 y 6 se dirigen al establecimiento de conexiones entre ideas del texto e ideas procedentes de conocimientos previos. En la pregunta 9, el alumno tendrá que separar, organizar y jerarquizar ideas.

En la segunda fase, se realiza la lectura en voz alta, teniendo en cuenta las pausas respectivas y la entonación apropiada. Igualmente, se leen los gráficos que acompañan la lectura que explican ciertos procesos de los pingüinos. Cabe aclarar que la lectura propuesta es una lectura por párrafos, porque ayuda a darle secuencialidad al proceso. Durante la lectura, se hacen preguntas que ayudan en la comprensión de la información, aportada por cada párrafo. Por ejemplo, el objetivo del párrafo es informar acerca del hábitat actual de los pingüinos: la Antártica. También, informa que hace cuatro siglos los pingüinos habitaban el Ártico. Dos fueron las causas de la desaparición de los pingüinos en el Ártico: la presencia de depredadores y la caza por parte de los exploradores.

Para llegar a esta idea, se solicita a los estudiantes que infieran la idea global del párrafo, prestando atención a la siguiente pregunta comparativa: ¿Qué condiciones se dan en la Antártica que posibilitan la presencia de pingüinos? Y/o la pregunta contraria: ¿qué condiciones presenta el Ártico que imposibilita la presencia de pingüinos?

Una vez se ha finalizado la lectura conjunta del texto, se pasa a la fase final. Su intención principal es profundizar en la comprensión del texto, a través de las preguntas elaboradas para tal fin, como:

1. ¿Dónde viven actualmente los pingüinos?

a) En el Ártico

b) En la Antártica

c) En el Ártico y en la Antártica

2. ¿Cuáles fueron las dos causas de la extinción del “gran auk”?

a).....

b).....

3. ¿Cuántas especies de pingüinos hubo hace 45 millones de años?

a) 34

b) 45

c) 17

4. Escribe una cruz en la casilla correspondiente:

Los pingüinos...	Verdadero	Falso
1. Son peces		
2. Su pico es grande		
3. Construyen nidos bajo tierra		
4. Vuelan con sus aletas		
5. Tienen el sentido del oído muy desarrollado		
6. Tienen patas con membranas		

7. Tienen plumas abundantes y largas		
8. Tienen aletas que les impulsan a 30 km/h		

5. ¿En qué época del año, los pingüinos erizan las plumas para aumentar el flujo del aire?

- a) En invierno
- b) En invierno y en verano
- c) En verano

6. ¿Qué pingüinos pasan más calor?

- a) Los pingüinos sudafricanos y argentinos
- b) Los pingüinos Emperador y Adelia
- c) Los pingüinos Azul y Ojoamarillo

7. ¿Por qué es difícil ver a un pingüino temblar de frío?

8. Ordena -de mayor a menor- cada especie de pingüino, según la profundidad a la que pueden sumergirse. Especies de pingüinos: Adelia, Real, Emperador, Azul

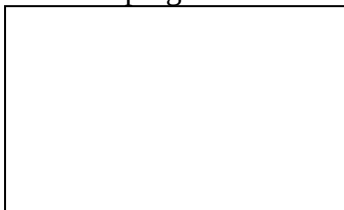
Especies				
	↓	↓	↓	↓
Metros				

9. Coloca cada una de estas ideas, en el círculo correspondiente:

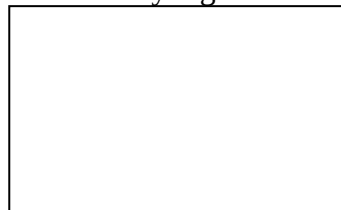
- a) Excavar nidos bajo la arena para librarse del sol
- b) Tumbarse patas arriba
- c) Erizar las plumas para aumentar el flujo del aire
- d) Extender sus aletas a los lados
- e) Tenderse con la barriga contra el hielo



3. Todos los pingüinos



2. Sudafricanos y argentinos

**Actividad 4. Las macrorreglas de Van Dijk**

1. *Supresión:* Dada una secuencia de proposiciones, se suprimen las que no son fundamentales para la interpretación de las oraciones subsiguientes. Por ejemplo: María estaba jugando con su nueva pelota roja en el jardín de la casa. A pesar de que su madre le había advertido que tuviera cuidado, comenzó a tirar la pelota contra la pared de la casa. De repente, la pelota pegó en una de las ventanas; el vidrio se rompió y los pedacitos de vidrio se dispersaron por todas partes. *Supresión:* María estaba jugando con su pelota. Comenzó a tirar la pelota contra la pared de la casa. De repente, la pelota pegó en una de las ventanas y el vidrio se rompió...
2. *Generalización:* Dada una secuencia de proposiciones, se utiliza un término o frase general que funcione como superconjunto, para sustituir a las secuencias originales, que pasarán a desempeñar el papel de subconjuntos. Por ejemplo: Esa tarde no hubo clase, así es que comenzaron a divertirse en el jardín: María rebotaba una pelota contra una pared, Pedro jugaba con unos muñecos en el rincón y Juanito construía torres de arena con sus pots playeros. Pero llegó la directora, y se encargó de aguarles fiesta decomisando tanto la pelota de María, como los muñecos de Pedro y los pots playeros de Juanito. *Generalización:* Esa tarde no hubo clases, así es que los niños comenzaron a jugar en el jardín. Pero llegó la directora y se encargó de aguarles la fiesta decomisando sus juguetes.
3. *Construcción:* Dada una secuencia de proposiciones, se redacta nuevamente un texto que denote el mismo significado señalado originalmente, para sustituir la secuencia dada. Por ejemplo: Esa tarde no hubo clase, así es que comenzaron a divertirse en el jardín: María rebotaba una pelota contra una pared, Pedro

jugaba con unos muñecos en el rincón y Juanito construía torres de arena con sus pots playeros. Pero llegó la directora, y se encargó de aguarles fiesta decomisando tanto la pelota de María, como los muñecos de Pedro y los pots playeros de Juanito. Construcción: Como esa tarde no hubo clases, María, Pedro y Juanito aprovecharon el tiempo jugando en el jardín con sus juguetes. Lamentablemente, llegó la profesora directora de la escuela, y terminó su diversión, cuando les quitó los juguetes que estaban utilizando. Los niños no pudieron hacer nada.

Actividad 5. Los marcadores textuales

Son palabras, o grupos de palabras, que sirven para conectar coherentemente un texto. Se deben señalar funciones comunicativas, clasificadas en semánticas, geográficas y pragmáticas. Los marcadores semánticos organizan las relaciones lógico-discursivas del texto; pueden ser temporales: espaciales, de causa- efecto, o bien, de oposición de ideas, argumentativos, de hipótesis o de ejemplificación; entre otros. Los marcadores geográficos indican cómo está dosificada la información en el texto; hay tres tipos:

1. -de apertura: para comenzar, érase una vez...
1. -de orden: en primer lugar, en segundo lugar...
2. -de cierre: por último, para terminar, finalmente...

Los operadores, por su parte, indican la posición del enunciador ante el enunciado, o bien, inciden en el tratamiento de la información. Existen seis tipos:

1. Expresión del punto de vista: En mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista.
2. Manifestación de certeza: Es evidente que, todo el mundo sabe, no hay duda de, está claro que...
3. Confirmación: En efecto, por supuesto, desde luego...
4. Tematización: Respecto a, a propósito de...
5. Reformulación, explicación, aclaración: Esto es, es decir, o sea, en otras palabras, a saber...
6. Ejemplificación: Por ejemplo, a saber, así, pongamos por caso...

Los tipos de marcadores son:

1. Los Organizadores: Sirven para distribuir la información del texto. Pueden indicar, por ejemplo, el inicio del desarrollo de un texto o de una secuencia informativa, la continuidad de una reflexión o de la exposición de un tema, o el cierre de un texto o de una secuencia temática.
1. Los Modificadores u Operadores: Preceden al texto para dejar clara la actitud de quien escribe, su intención, el marco temporal en el que transcurre lo que se va a contar, o determinar quién es el responsable de la afirmación que se va a realizar. Indican la posición del enunciador ante el enunciado, o bien, inciden en el tratamiento de la información.
2. Los Conectores: Enlazan una parte del texto con otra que le precede. Expresan relaciones del contenido entre las ideas del texto. Existe conexión entre dos ideas, cuando la interpretación de una depende de la otra. Por ejemplo, una idea puede explicar la anterior, o puede ser la consecuencia del enunciado que le precede, o indicar una acción anterior o posterior a la otra. Ejemplo: a) Hemos conseguido poco dinero. Por tanto, no nos iremos de viaje; b) Ahora explico el tema. Después realizaréis actividades de refuerzo.

Las principales relaciones de conexión y sus conectores más frecuentes son:

1. Relaciones de contraste: no obstante, sin embargo, por el contrario, por contra, en cambio, ahora bien, con todo, de todas maneras, aunque, tampoco.
1. Relaciones de tiempo: ahora, antes, después, más tarde, más adelante, al mismo tiempo, mientras, entonces.
2. Relaciones de adición: y, también, además, incluso, igualmente, asimismo, encima, más aún.
3. Relaciones de causa-efecto: porque, por esta razón, por tanto, por consiguiente, así pues, de ahí que, así que, de modo que.
4. Relaciones de explicación y ejemplificación: es decir, o sea, esto es, mejor dicho, por ejemplo, pongo por caso.

Los marcadores textuales son elementos lingüísticos que ayudan al receptor a interpretar el sentido del mensaje y el tipo de relación existente entre las distintas partes de un texto. Como su

nombre indica, sirven para organizar la estructura de un texto o de alguna secuencia del mismo. Ellos son: los enunciados, los párrafos, los apartados; entre otros. Como no pertenecen a una categoría gramatical determinada, pueden ser:

1. Conjunciones y locuciones conjuntivas: pero, sin embargo, puesto que.
1. Adverbios y locuciones adverbiales: también, ahora bien.
2. Sintagmas: en principio, en resumen.
3. Oraciones: si tenemos en cuenta, se puede pensar que.

Después de todo lo anterior, se les presenta a los estudiantes la siguiente ilustración que contiene información de lo explicado.

Ilustración 3. Conectores y marcadores textuales

Conectores del discurso

Sirven para...

ORDENAR EL DISCURSO Antes de nada En primer lugar En segundo lugar En último lugar Por un lado/otro lado Por último Para empezar A continuación Primero/después/luego Finalmente Para terminar	INTRODUCIR UN TEMA En cuanto a Con relación a Con respecto a Por otra parte En relación con Por lo que se refiere a Acerca de	AÑADIR IDEAS Además Asimismo También Igualmente Al mismo tiempo Por otro lado Por otra parte Así pues	ACLARAR O EXPLICAR Es decir O sea Esto es En efecto Conviene subrayar Dicho de otra manera En otras palabras Con esto quiero decir
EJEMPLIFICAR Por ejemplo Concretamente En concreto En particular Pongamos por caso	INTRODUCIR UNA OPINIÓN PERSONAL Para mí En mi opinión Yo creo que A mi entender/parecer A mi juicio Según mi punto de vista Personalmente Considero que	INDICAR HIPÓTESIS Es posible Es probable Probablemente Posiblemente A lo mejor Quizás Tal vez	INDICAR OPOSICIÓN O CONTRASTE Pero Por el contrario Aunque Sin embargo A pesar de No obstante En cambio Al contrario
INDICAR CONSECUENCIA Por esto Por tanto En consecuencia Por consiguiente Como resultado Por lo cual De modo/manera que De ahí que	INDICAR CAUSA Porque Ya que Como Puesto/dado que A causa de Debido a Visto que	RESUMIR En resumen En pocas palabras Para resumir En suma Globalmente En definitiva	CONCLUIR O TERMINAR En conclusión Para finalizar Para terminar Para concluir Por último En definitiva En resumen

Ejemplo del uso de marcadores textuales

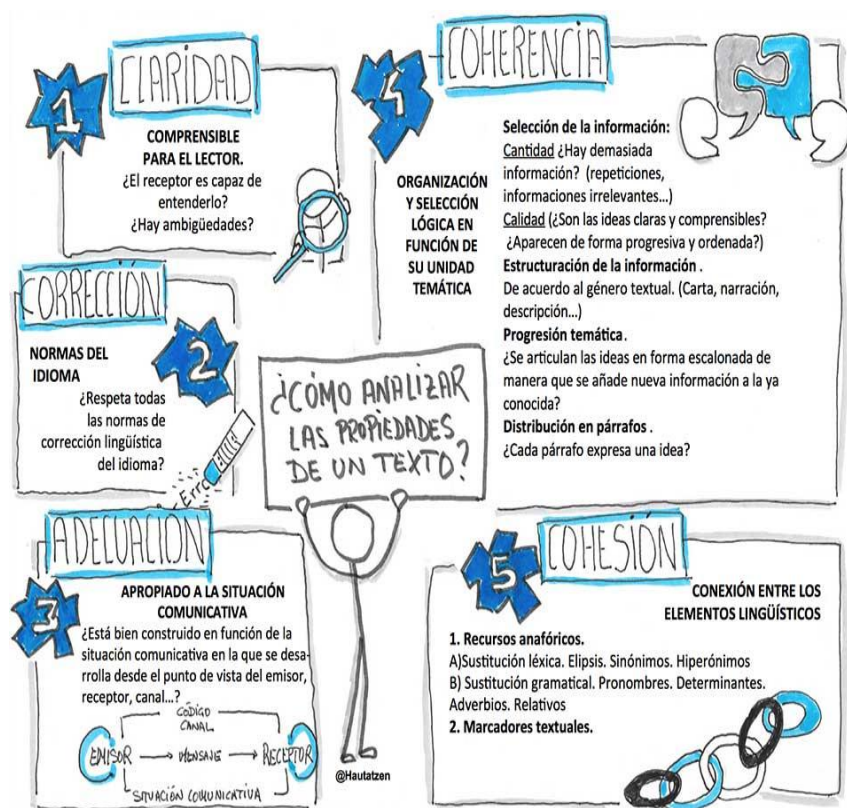
Texto sin conectores	Texto conectado
El virus del SIDA ingresa en el organismo. Copia los linfocitos B. El sistema defensivo se va desarticulando. Los linfocitos son un arma crucial en la lucha contra los agresores. El virus se vuelve invencible. El organismo no puede orquestar una táctica defensiva. Ha perdido a algunos de sus más brillantes estrategias.	El virus del SIDA ingresa en el organismo y luego copia los linfocitos B. Como consecuencia , el sistema defensivo se va desarticulando puesto que los linfocitos son un arma crucial en la lucha contra los agresores. El virus se vuelve invencible debido a que el organismo no puede orquestar una táctica efectiva porque ha perdido a algunos de sus más brillantes estrategias.

Fuente: <https://lenguajeyotrasluces.com/marcadores-conectores-discurso/>
<https://es.slideshare.net/1110299/leoye-mecanismosdecoherencia-1-54320579>

Actividad 6. Las propiedades del texto

Se les presentó a los estudiantes esta imagen sobre cómo analizar las propiedades de un texto, y se les explicó cada una, de acuerdo con lo referido por Cassany (2008).

Ilustración 4. Propiedades del texto



Fuente: <http://hautatzen.net/texto-y-sus-propiedades/>