

**PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**

**EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO**

**ESTUDIANTE: DELCY ESPINOSA MUÑOZ**

**EVER LÁZARO CANOLES**

**TÍTULO: “ENSEÑAR LA LECTURA A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA DE GÉNEROS TEXTUALES”**

***CALIFICACIÓN***

***APROBADO***

***CLARA INÉS FONSECA***

*Asesor*

***DANILO DE LA HOZ***

*Jurado*

Cartagena, Junio 04 de 2019

**ENSEÑAR LA LECTURA A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA DE GÉNEROS  
TEXTUALES**

**DELICY DEL CARMEN ESPINOSA MUÑOZ  
EVER ANTONIO LÁZARO CANOLES**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de:  
PROFESIONAL EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**

**Asesora  
Profesora CLARA INÉS FONSECA MENDOZA**

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA  
CARTAGENA DE INDIAS D. T. y C.**

**2019**

## **DEDICATORIA**

*A Dios,  
Por mostrarme que para el nada es imposible.  
Porque fue mi fuerza en tiempos de tempestad...*

*Delcy Espinosa Muñoz.*

*Le dedico el presente trabajo a la maestra Clara Inés Fonseca, por su proverbial paciencia, su invaluable guía y su genial lucidez. A los Sres. Jhon, Siver, Renzo y Rafa, por la constante motivación. A Caissa y Calliope, como siempre. A Rosa, por la compañía. A Liover, Ángel y Jesús, por estar allí. A los profesores Wilfredo y Lázaro por la amistad y las lecciones de vida. Al Dr. Rómulo por las mañanas de poesía y las tardes de arte. Y al Sr. Éver Antonio Lázaro Delgado, por absolutamente todo.*

*Ever Lázaro Canoles.*

## AGRADECIMIENTOS

*Gracias le doy a Dios porque su fidelidad es tan grande y porque cumple sus propósitos, por darme la sabiduría y la fuerza cuando más lo necesité, porque hizo que mi fe prevaleciera en todas las circunstancias, por enviar personas a mi vida que de alguna u otra forma contribuyeron a la realización de este proyecto. Gracias le doy a mis padres, Roberto Espinosa y Nidia Muñoz, quienes han sido el motor que me impulsa a darlo todo, por ser la muestra viva del amor tan puro y sincero, por ser ese apoyo incondicional, gracias también a mi compañero sentimental, Leonardo Céspedes, por ser esa ayuda idónea que me acompañó durante este proceso, porque cuando sentí desfallecer siempre supo brindarme una palabra de aliento.*

*Gracia le doy también a mi asesora Clara, por su paciencia y dedicación, porque siempre estuvo dispuesta y siempre me exigió para que el resultado fuera excelente, gracias a mis amistades quienes se interesaron en este logro y siempre me motivaron a seguir adelante.*

*Mil gracias a todos, porque gracias al amor y apoyo que recibí, obtengo el título que me da la formalidad de ser una profesional en Lingüística y Literatura*

*Delcy Espinosa Muñoz.*

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPITULO 1.....	10
El contexto de la investigación.....	10
Los déficit de comprensión lectora en Colombia.....	10
Antecedentes.....	15
CAPÍTULO 2.....	20
Marco teórico.....	20
Teoría de género.....	20
Leer y escribir a partir de la pedagogía de géneros textuales.....	26
Nivel del contexto.....	27
El nivel del texto y el género.....	28
El nivel de las relaciones de cohesión en la oración.....	31
El nivel de la palabra.....	32
CAPÍTULO 3.....	33
Metodología.....	33
Selección del texto.....	33
Preparación para la lectura.....	33
Deconstrucción del texto.....	34
CAPÍTULO 4.....	35
Resultados.....	35

Conclusiones.....	53
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
ANEXOS.....	59

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación es formular una propuesta para la lectura analítica y crítica de textos expositivos a partir de la metodología denominada ciclo enseñanza aprendizaje derivada de la teoría de géneros textuales. Se parte del reconocimiento de dos problemas: en primer lugar, de los resultados presentados por las pruebas SABER y PISA, las cuales permitieron conocer que la educación en Colombia presenta un déficit significativo, especialmente en la prueba de lenguaje; los resultados obtenidos evidencian que el desempeño de los estudiantes en competencia lectora es mínimo. En segundo lugar, de un análisis que realizamos de la escritura de un grupo de escolares de la ciudad de Cartagena; este muestra las deficiencias al escribir. Frente a esta problemática, surge la iniciativa de proponer un modelo que permita al profesor de distintas áreas del saber conocer el texto en tres niveles: el de su estructura textual, el de la construcción de las oraciones y el de la selección del léxico. Ese modelo corresponde al propuesto por Rose (2011), denominado (R2L) Reading to Learn. “Leer para aprender”

Con esta investigación, se espera contribuir al fortalecimiento de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en las escuelas y, al mismo tiempo, facilitar a los docentes de distintas áreas del saber estrategias que garanticen la efectividad en la enseñanza de la lectura y la comprensión de textos.

**Palabras clave:** pedagogía de géneros textuales, texto expositivo, ciclo enseñanza-aprendizaje, niveles del texto, de la oración y de la palabra.



## INTRODUCCIÓN

Este trabajo tuvo como propósito general formular una propuesta para la lectura analítica y crítica de textos expositivos, a partir de la metodología denominada ciclo enseñanza-aprendizaje, derivada de la teoría de géneros textuales, para facilitar el aprendizaje en todas las áreas del saber en educación básica y media.

La pregunta que guio nuestra investigación fue la siguiente: ¿cuáles son las características de una propuesta basada en la pedagogía de géneros textuales que fomente la lectura analítica y crítica de textos expositivos y facilite el aprendizaje en todas las áreas del saber en educación básica y media?

Los ejes conceptuales que fundamentan este trabajo son: (1) La teoría de géneros de la Escuela de Sydney, desarrollada en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional por Jim Martin, Frances Christie y David Rose, entre otros (Christie y Martin, 1997; Martin y Rose, 2007, 2008; Rose y Martin, 2012). (2) La pedagogía de géneros (Christie, 2002; Martin, 1999; Martin y Rose, 2005; Rose, 2005; Rose y Martin, 2012; Rothery, 1994; entre otros).

La metodología empelada para el desarrollo de la investigación pertenece al *ciclo enseñanza aprendizaje* propuesto por Rose (2011).

La enseñanza de la lectura y la escritura es importante e indispensable en las escuelas, puesto que ellas permitirán al estudiante interiorizar conocimientos generales que le faciliten el desarrollo y la estimulación permanente para comprender el mundo y ampliar las visiones sociales. Es por esta razón que se hace indispensable y oportuna la inclusión de propuestas investigativas que incorporen resultados de investigación relativamente

recientes lo cual, en nuestro caso corresponde a la pedagogía de géneros textuales. Se trata de una propuesta enmarcada en el ámbito de la comprensión y producción de textos en todas las áreas del currículo académico con el fin de aminorar la brecha que existe actualmente en la educación, por medio de estrategias que implican el reconocimiento cabal de los textos, dirigidas a los docentes no solamente del área del español como frecuentemente se suele pensar en el medio educativo, sino también a docentes de distintas áreas.

De esta manera este trabajo investigativo consta de un primer capítulo en donde se presenta el contexto de la investigación juntamente con los déficit de comprensión lectora en Colombia, además se plantea el objetivo general y los objetivos específicos, la justificación y los antecedentes investigativos que fundamentan nuestra investigación.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico el cual muestra los fundamentos teóricos que sustentan por medio de teorías y conceptos la investigación que hemos realizado.

En el capítulo tres se detalla la metodología empelada para el desarrollo de la investigación, la cual pertenece al *ciclo enseñanza aprendizaje* propuesto por Rose (2011).

Y, por último, en el capítulo cuatro se presenta la propuesta de investigación en donde se analiza un texto expositivos atendiendo las bases metodológicas de la pedagogía de géneros con el fin de que docente conozca el texto en sus tres niveles, el texto, el de la oración y palabra, para que de esta manera cuente con conocimientos claros para guiar al estudiante hacia la comprensión adecuada de los textos.

## **CAPÍTULO 1.**

### **EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

Este capítulo presenta el contexto social e investigativo en el cual se enmarca nuestro caso de estudio. Primero, describimos los problemas de comprensión lectora de los estudiantes colombianos de básica y media, para tener el marco de referencia social del problema que abordamos. Y después, reseñamos algunos antecedentes investigativos en los que se ha estudiado la comprensión lectora -a nivel internacional, nacional y regional-, para ubicar la contribución de este trabajo dentro de ese horizonte.

#### **1.1. Los déficit de comprensión lectora en Colombia**

El problema que da origen a esta propuesta tiene que ver con los bajos desempeños en lectura y escritura de los estudiantes colombianos. De acuerdo con los indicadores de las pruebas PISA, en el año 2012, Colombia obtuvo en lectura un puntaje de (403) inferior a los de 53 países, y aunque superó a países como Argentina y Perú, los resultados siguen siendo desfavorables puesto que aún no llega a los niveles promedios de los sistemas educativos a nivel mundial, como se ve a continuación.

Tabla 1.

*Puntajes promedio y desviaciones estándar en matemáticas, lectura y ciencias, PISA 2012*

	<i>Matemáticas</i>		<i>Lenguaje</i>		<i>Ciencias</i>	
	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar
Chile	423	81	441	78	445	80
México	413	74	424	80	415	71
Uruguay	409	89	411	96	416	95
Costa Rica	407	68	441	74	429	71
Brasil	391	78	410	85	405	79
Argentina	388	77	396	96	406	86
Colombia	376	74	403	84	399	76
Perú	368	84	384	94	373	78
Promedio OECD	494	92	496	94	501	93
Shanghái - China	613	101	570	80	580	82

De igual manera, en los resultados nacionales presentados por las pruebas Saber del año 2016, se evidencia que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes colombianos es apenas aceptable; los estándares básicos de competencia obtenidos en dicha prueba demuestran la dificultad que tienen los estudiantes para comprender los textos, pues para los grados 5° y 9° el nivel con un porcentaje más alto fue el mínimo como se muestra en los siguientes cuadros.

Tabla 2. *Colombia*

Grado	5°	9°
Nivel avanzado	16%	5%
Nivel satisfactorio	30%	40%
Nivel mínimo	39%	39%
Nivel insuficiente	15%	15%

Tabla 3. *Departamento de Bolívar*

Grado	5°	9°
Nivel avanzado	10%	3%
Nivel satisfactorio	21%	26%
Nivel mínimo	42%	41%
Nivel insuficiente	27%	30%

Según los indicadores de desempeño especificados en ICFES 2011, en los resultados que acabamos de mostrar se observa que el 16% de los estudiantes de 5° a nivel nacional y el 10% a nivel regional explica el propósito o la intención del autor del texto cuando usa determinada palabra o expresión; ubica información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos, además usa información del texto y otros conocimientos para delimitar significados de palabras o expresiones.

Así mismo, el 30% de los estudiantes de 5° a nivel nacional y el 21% a nivel regional supera la comprensión superficial de los textos cortos y sencillos, ubica información relevante en el desarrollo, discriminando entre datos similares, identifica secuencias enumerativas, descriptivas o explicativas sencillas, identifica el orden secuencial de los hechos, acciones, o ideas y también identifica la función que cumple un párrafo dentro del desarrollo del contenido para establecer relaciones de contraste, causa, efecto, temporalidad, etc. Por otra parte, el 39% de los estudiantes a nivel nacional y el 42% a nivel regional localiza y ubica datos explícitos y puntuales, reconstruye información utilizando las mismas palabras; reconoce la estrategia textual que indica que una palabra o expresión tiene un sentido particular en el texto. Por último, tenemos que el 15 % de los estudiantes a

nivel nacional y el 27% a nivel regional no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba Saber.

El problema de la lectura también se constata en la escritura; esto lo afirmamos luego de un breve ejercicio en donde se la evaluó. Para ello revisamos cinco muestras de escritura de niños que quinto grado de un colegio público de la ciudad de Cartagena, obtenidas por el grupo de investigación TEXCULTURA en el año 2015. Nuestro análisis consistió en evaluar los niveles de la microestructura, macroestructura y la superestructura, siguiendo a Van Dijk (1983). Para el análisis de la microestructura recurrimos a re-escribir los textos escritos por los niños.<sup>1</sup>

Como resultado, se obtuvo que, al nivel de la microestructura, los estudiantes hacen elisión constante de tildes, usan fenómenos lingüísticos como: prótesis, epéntesis, aféresis, sincope y apocope. No usan los signos de puntuación como lo demanda las reglas y algunas veces conjugan los verbos regulares como verbos irregulares, además olvidan usar los conectores necesarios.

En contraste con el nivel de la microestructura, encontramos que los estudiantes tienen la habilidad de relatar un tema (macroestructura) enmarcado en una estructura narrativa (superestructura), es decir, los problemas se encuentran en el nivel de la microestructura. Además, si tenemos en cuenta los resultados presentados en las pruebas de lectura como las que reseñamos antes, nos permitirían predecir que el reconocimiento de la superestructura y la macroestructura no es problemático en textos distintos al narrativo (ese puede ser el tema de otra investigación). Por esta razón, nuestra propuesta se centrará en textos de género expositivo.

---

<sup>1</sup> Ver evidencias en los anexos

A partir de las anteriores consideraciones, la pregunta de investigación de este trabajo es la siguiente: ¿cuáles son las características de una propuesta basada en la pedagogía de géneros textuales que fomente la lectura analítica y crítica de textos expositivos y facilite el aprendizaje en todas las áreas del saber?

Para responder dicha pregunta nos propusimos formular una propuesta para la lectura analítica y crítica de textos expositivos, a partir de la metodología denominada ciclo enseñanza-aprendizaje, derivada de la teoría de géneros textuales, para facilitar el aprendizaje en todas las áreas del saber en educación básica y media.

Para alcanzar este propósito general nos dispusimos a:

- Identificar y hacer explícita la teoría que subyace en una propuesta de enseñanza de la lectura analítica y crítica, a partir de la teoría de géneros textuales. Esta teoría tiene que ver con los niveles del texto, la oración, y la palabra.
- Caracterizar los aspectos metodológicos de una propuesta de enseñanza de la lectura, los cuales responden a las fases del ciclo enseñanza-aprendizaje. Esta metodología incluye: seleccionar un texto, preparar su lectura y deconstruirlo o analizarlo en los niveles del texto, la oración y las palabras.

Esa propuesta podría aportar a la solución de los problemas que planteamos relacionados con los bajos desempeños en lectura y escritura de los escolares. Cabe señalar que está planteada para los profesores de cualquier área del saber, es decir, para que los profesores conozcan la estructura de los textos que le llevan a sus alumnos y, de este modo, a partir de nuestras sugerencias, diseñen las estrategias que consideren necesarias para lograr que estos los comprendan y produzcan textos similares.

## **1.2. Antecedentes investigativos sobre comprensión lectora**

A partir de la teoría de géneros textuales se han llevado a cabo estudios y propuestas similares a las que aquí se presentará; ellas constituyen los antecedentes de este trabajo porque guardan relación ya sea por la metodología empleada, los objetivos trazados, o la teoría utilizada como sustento para lograr los objetivos. Y aunque son escasos los trabajos con el mismo enfoque de esta investigación, consideramos que los que se mencionan a continuación fueron de gran utilidad para el desarrollo de nuestro trabajo investigativo.

Dentro de los trabajos que encontramos, se destaca el de Isabel García Parejo (2014), titulado *Planificación Didáctica R2L, Leer para Aprender y Aprender para Escribir*. A través del método pedagógico R2L (Reading to learn), esta investigación tiene como objetivo crear una guía didáctica que opera sobre tres niveles de intervención textual, texto, oración y palabra; un modelo de comprensión lectora que incluye la comprensión literal, inferencial e interpretativa; y una propuesta de producción escrita de géneros discursivos, con el fin de facilitar a los docentes de distintas áreas del saber, la enseñanza de la lectura y escritura.

La metodología empleada para el diseño de este trabajo consiste en la selección del texto, objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el método reconoce la centralidad del texto escrito en el currículo académico y la necesidad de mostrarle al alumno su comprensión. El segundo paso consiste en la preparación de la lectura, lo que requiere que el profesor analice detenidamente el texto; luego sigue la preparación de la escritura de un texto, que permitirá reconocer las dificultades evidenciadas en los estudiantes para buscar soluciones y minimizar este problema.



También existe el trabajo de Estela Inés Moyano (2010) titulado *Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional*, en el que, mediante la pedagogía de géneros, estudia el desarrollo de las habilidades de la lectura y escritura en la carrera universitaria. Su objetivo principal es analizar el desarrollo académico de los estudiantes de nivel superior y la preparación de las actividades que realicen en el ámbito profesional. La metodología consiste en la fase de enseñanza de los géneros académicos, científicos y profesionales en las que el profesor adapta a cada situación y al nivel universitario un modelo pedagógico para la enseñanza de la lectura y escritura. Este modelo pedagógico propone una secuencia de pasos para la enseñanza de la lectura, el punto de partida para la escritura, que consisten en la negociación del campo y la determinación del contexto. La primera secuencia está a cargo del profesor y se refiere a la enseñanza de los contenidos específicos del espacio curricular; y la segunda secuencia es la determinación del contexto, lo que implica discutir la función que en una cultura específica tiene el género en cuestión, qué roles juegan quienes intervienen en la actividad social y sus relaciones con otros géneros propios del ámbito en discusión.

Por otro lado, tenemos también el trabajo de Begoña Pedrosa y Raquel Pangua (s.f), titulado *Leer para aprender en educación primaria: una pedagogía basada en géneros*. Es una propuesta que se desarrolla en el marco pedagógico denominado, *Reading to learn*, centrado en el trabajo realizado en un contexto plurilingüe, donde dos profesoras de primaria implementan la pedagogía basada en géneros, cuyo fin es el de reforzar la enseñanza de la lectura y escritura en dos grupos de 6° de primaria. El objetivo principal del estudio es conocer la evolución que se da en las destrezas de lectoescritura de los alumnos participantes con la implementación del método *Reading to Learn*. Para ello, las

autoras hicieron varios análisis inferenciales tanto en la prueba de lectura como para la escritura con el fin de ver si la implementación del *Reading to Learn* tenía alguna influencia en el *post-test*, es decir, si se había dado alguna mejora teniendo en consideración su punto de partida que es el *pre-test*. Los estudiantes de cada grupo trabajaron textos factuales y narrativos tanto para inglés como para el castellano. Como resultado se resalta que hubo un avance en las competencias de lectoescritura de los alumnos y se destaca además la insistencia de las profesoras en la necesidad de trabajar la pedagogía en todas las lenguas y en las áreas del currículo; de igual forma, consideran que el esfuerzo realizado conlleva a que los resultados sean satisfactorios, pues permiten percibir que los estudiantes con mayor dificultades sí llegan a entender el sentido de los textos y mejoran sus destrezas en la escritura.

Otro de los trabajos que amerita ser tenido en cuenta como antecedente investigativo es el de Ilene Rojas García, Giohanny Olava Arias y Mireya Cisneros Estupiñán (2016), titulado *Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional. Una experiencia de trabajo*. En él se analiza una experiencia en el aula para enseñar la lectura y escritura académica orientada hacia el desarrollo de la competencia argumentativa a través de textos de opinión; para el desarrollo de esta investigación, los autores tomaron como base teórica y metodológica la pedagogía de género derivada de la Lingüística Sistémico Funcional. Se parte del conocimiento de los géneros discursivos y privilegia el trabajo conjunto y la visión del maestro como mediador.

En primera instancia, se analiza la experiencia en el desarrollo de dos cursos universitarios orientados al mejoramiento de habilidades en lectura y escritura académica; el primer curso se enfoca en la comprensión y producción de textos académicos

expositivos, principalmente en los resúmenes y mapas conceptuales, en el segundo curso se busca mejorar la lectura y la producción de textos académicos argumentativos. La metodología de esta investigación consistió en la realización de una intervención didáctica durante dos meses en clases de tres horas semanales con 160 estudiantes de segundo semestre divididos en cinco grupos que cursan Competencias Comunicativas II y pertenecen a diferentes programas académicos ofrecidos por la Universidad del Norte. Se recolectaron los textos producidos por los estudiantes, tanto a nivel de las tareas de comprensión textual como de producción escrita.

Como resultado se obtuvo que, al enfatizar en el propósito social y político del texto, los estudiantes tomaron conciencia del entorno coyuntural en el que se circunscribe y su papel preponderante en la construcción social de una temática compleja, además se señala que el estudio de los textos desde sus géneros permitió concebirlas como un engranaje de sentidos alrededor del punto de vista como núcleo integrador de cada elección léxica, construcción gramatical, estrategia retórica, etc.

Con estos trabajos se demuestra la eficacia que tiene la aplicación de la pedagogía de géneros en la adquisición de nuevos conocimientos de la lectura y escritura; los autores mencionados alcanzaron un rendimiento favorable al introducir en sus investigaciones la metodología referida a esta pedagogía, este hecho nos da la garantía hacia los objetivos trazados.

## **CAPÍTULO 2.**

### **MARCO TEÓRICO**

A continuación, se enfatizarán las teorías y conceptos que servirán de fundamento para la sustentación y el desarrollo de esta investigación, por lo tanto, será necesario dar una mirada a las diferentes concepciones sobre la lectura, qué implica leer para la pedagogía de géneros, el modelo funcional del lenguaje en contexto, el nivel del texto que relaciona los géneros textuales, el nivel de la oración en donde se revisarán las bases teóricas sobre la cohesión lingüística en textos y el nivel de la palabra, donde se tiene en cuenta el concepto de campo semántico, entre otros. Para ello, se tendrán en cuenta aportes de los diferentes autores que contribuyen al eje central de esta investigación.

#### **2.1. Teoría de géneros**

La teoría de géneros surgió de las preocupaciones de la Escuela de Sydney por la enseñanza de la escritura en las escuelas de Australia. Esta teoría propone un modelo sistemático de la forma como usamos la lengua en diversos contextos sociales para lograr propósitos sociales, explica cómo los significados se desarrollan y configuran a lo largo de los textos y propone una clasificación de los textos con base en la recurrencia de tales configuraciones de significados en diferentes textos (los géneros). La meta de esta teoría es orientar la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión y producción textual, desde un enfoque funcional y discursivo, que permita a docentes y estudiantes construir conocimiento acerca de la lengua y de su uso para lograr diversos propósitos sociales (Rose y Martin, 2012).

El género es el principio coordinador y el punto de partida para el análisis del discurso dentro de la Escuela de Sydney (Martin 2000, 2006; Martin & Rose 2005). Esta Escuela entiende los **géneros** como “*procesos sociales orientados a objetivos y realizado en etapas*” (Martin y Rose, 2012: 54). Es este sentido, un género es un proceso social, ya que un texto es siempre un evento interactivo; está orientado a objetivos o metas, ya que un texto se desarrolla hacia los propósitos de sus interactuantes; y se organiza y realiza en etapas, porque generalmente se necesita más de un paso para alcanzar la meta. En términos de lingüística funcional, esto significa que los géneros se definen como una *configuración recurrente de significados, que representan las prácticas sociales de una cultura* (Rose, 2010).

Martin y Rose (2003) resaltan el carácter social del género, al definirlo como “los diferentes tipos de texto que difunden distintos tipos de contextos sociales” (p. 8). Estos géneros son aprendidos en la interacción y sus particularidades se constituyen como modelos de uso que pueden variar desde las conversaciones cotidianas, hasta las esferas del lenguaje científico o político. Esta descripción de los géneros se realiza a partir de la relación que se establece entre ellos, pues las diferencias ayudan a definir de qué género se trata (Gee y Handford, 2012).

De acuerdo con Rose (2010), los géneros pueden relacionarse y distinguirse por ***patrones globales recurrentes***. Por ejemplo, los *géneros narrativos* pueden distinguirse por la presencia o ausencia de una secuencia temporal (informes de noticias frente a otros relatos) y la presencia o ausencia de una complicación (recuento versus narración); Además, la organización de cada género se puede distinguir por ***patrones locales recurrentes***, como las etapas narrativas (Orientación ^ Complicación ^ Resolución).

Esta concepción del género como un patrón reconocible y predecible implica que también es susceptible de ser enseñado y aprendido (Rose y Martin, 2012). Después de reconocer dichos patrones recurrentes (globales y locales) que caracterizan a un género particular, es posible, entonces, diseñar propuestas pedagógicas (ejercicios, por ejemplo) para enseñar a producir eficientemente textos pertenecientes a tal género para alcanzar su propósito social.

Halliday (1978: 5) describió el contexto social como “el entorno total en el que se desarrolla un texto”, basándose en Malinowski (1935), quien interpretó los contextos sociales de interacción como estratificados en dos niveles: “contexto de situación” y “contexto de cultura”. Visto desde arriba, podemos decir que los patrones de organización social en una cultura se realizan ("manifiestan / simbolizan / codifican / expresan") como patrones de interacción social en cada contexto de situación, que a su vez se realizan como patrones de discurso en cada texto.

Halliday vincula contextos de situación a tres funciones sociales del lenguaje: representando las relaciones de los hablantes, construyendo su experiencia de actividad social, y tejiendo estas representaciones y construcciones juntas como un discurso significativo. En consecuencia, los contextos de situación varían en estas tres dimensiones generales. La dimensión relacionada con las relaciones entre los interactuantes se conoce como **tenor**; el que se ocupa de su actividad social se conoce como **campo**; y el relacionado con el papel del lenguaje se conoce como **modo**. En los términos de Martin (1992), el tenor, el campo y el modo de una situación constituyen el **registro** de un texto. A medida que el lenguaje se da cuenta de sus contextos sociales, entonces cada dimensión de un contexto social se realiza por una dimensión funcional particular del lenguaje. Halliday define estas dimensiones como las "metafunciones" del lenguaje: promulgar relaciones

como la metafunción **interpersonal**, interpretar la experiencia como la metafunción **ideacional** y organizar el discurso como la metafunción **textual**. Las relaciones entre las variables de registro y las metafunciones del lenguaje son las siguientes:

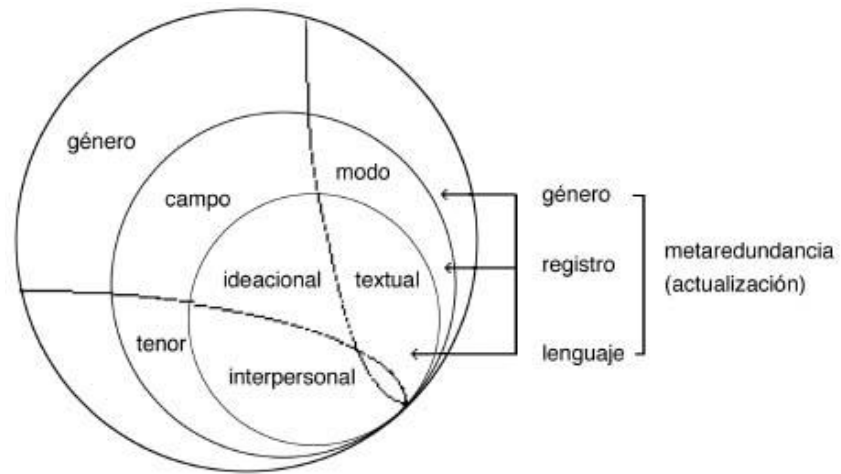
**Cuadro. Relaciones entre las variables de registro y las metafunciones del lenguaje**

Registro		Metafunción	
<i>Tenor</i>	'tipos de relación de roles'	<i>Interpersonal</i>	'promulgación'
<i>Campo</i>	'la acción social que está teniendo lugar'	<i>Ideacional</i>	'interpretación'
<i>Modo</i>	'qué parte está jugando el lenguaje'	<i>Textual</i>	'organización'

Fuente: Rose (2010: 2)

El género es modelado por la Escuela de Sydney en el estrato de la cultura, más allá del registro, como una configuración de patrones de campo, tenor y modo. En este modelo, la “situación” y la “cultura” se reconstruyen como estratos sociales semióticos: registro y género. Siguiendo a Hjelmslev (1961), el lenguaje es, pues, un contexto social semiótico denotativo y el contexto social es una semiótica connotativa realizada a través del lenguaje, ilustrada como círculos anidados en la Figura 1.

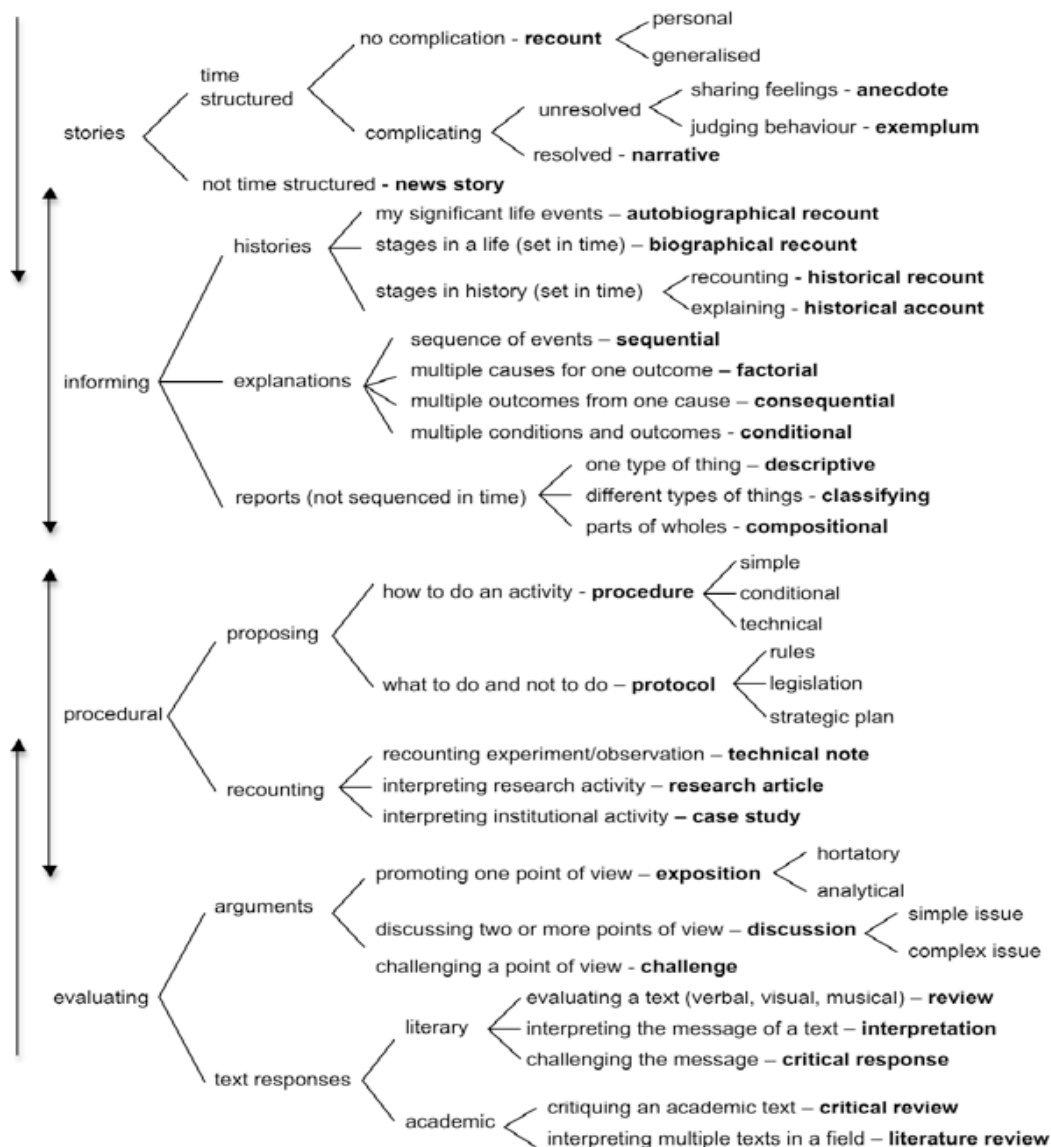
**Figura 1: Género y registro en relación con las metafunciones del lenguaje**



Rose y Martin (2012: 130) proponen una clasificación de las familias de géneros que frecuentemente se pide leer y escribir en el ámbito académico, de acuerdo con sus propósitos sociales.



**Figura 2: géneros educativos comunes**



Como vemos, la gama de géneros propuesta por la Escuela de Sydney es amplia y diversa, pero sigue siendo solo una fracción del repertorio de géneros disponibles para los miembros de una cultura.

## 2.2. Leer y escribir a partir de la pedagogía de géneros textuales

En los diferentes niveles de la educación el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra vinculado con dos habilidades importantes dentro del desarrollo de las

competencias comunicativas: la lectura y la escritura, las cuales se consideran elementos inseparables dentro del proceso del desarrollo mental; es en esas habilidades a donde han dirigido los esfuerzos los promotores de la pedagogía de géneros. Al respecto, Rose y Acevedo (2017: 10) afirman:

Teniendo en cuenta que las habilidades de escritura se desarrollan a partir de la experiencia con la lectura, el enfoque inicial de los proyectos sobre géneros se ha orientado en los últimos años hacia la enseñanza de la lectura. El objetivo es integrar estrategias cuidadosamente diseñadas para apoyar a los estudiantes a reconocer patrones de lengua en los textos escritos, lo que les permite leer con comprensión crítica y, después, utilizar esos patrones de lengua en su propia escritura.

Según (Rose 2006), es necesario que a todos los estudiantes se les enseñe el mismo nivel de lectura y escritura a través del currículo escolar, con el fin de aminorar la brecha que existe entre los estudiantes con un rendimiento más alto y aquellos con un rendimiento bajo y, además señala que leer y escribir son actividades complejas que implican el reconocimiento y el uso de patrones de lenguaje en tres niveles, a nivel de texto (discurso), a nivel de la oración y a nivel de palabra o código.

En el primer nivel, los escritores deben ser capaces de seleccionar todos los elementos de una historia o un texto informativo y luego deberán organizarlos en secuencias coherentes; en el nivel de la oración los escritores deben seleccionar las palabras que sean adecuadas al tema que se esté manejando y a su vez deberán organizar en grupos aquellas palabras significativas, por último, a nivel de la palabra se debe elegir un conjunto de palabras apropiadas para luego saber cómo se escribe cada una de ellas. Cabe aclarar que la complejidad de los patrones de lenguaje de textos escritos varía entre los tipos de textos y materiales del currículo escolar. (Rose 2006). El modelo aclara que para leer con fluidez es necesario que se reconozcan e interpreten estas pautas de forma simultánea. La

propuesta también presenta un modelo de comprensión lectora que incluye la comprensión literal, la inferencial y la interpretativa (Rose y Martin, 2012: 144). Ese modelo puede visualizarse en el siguiente esquema:



A continuación, describiremos el modelo.

### Nivel del contexto

Los textos deben ser apropiados en sus contextos; Butt, et.al. (2000:5) señalan que los textos ocurren en dos contextos: el de cultura y el de situación:

Cuando usted piensa en las diferencias en formas de tratamiento, en ceremonias, en cortesía y en actividades significativas entre una cultura y otra, usted tendrá alguna idea de la importancia del contexto de cultura en la formación de significados (...) Dentro del contexto de cultura, los hablantes y escritores usan el lenguaje en muchos más contextos de situación específicos. (Traducción nuestra)

## **Nivel del texto y el género**

Las nociones de texto y de género son centrales en estos puntos de vista sobre la lectura y la escritura. En cuanto al texto, Butt et.al. (2000: p.5) lo definen como un conjunto armónico de significados apropiados para su contexto y que esta unidad de propósito le da al texto textura y estructura, textura en el sentido en cómo los significados en el texto se ajustan con los demás de manera coherente, y estructura en la forma en que la mayoría de las piezas de la lengua en uso contienen ciertos elementos estructurales que corresponden a su propósito y contexto.

Esta noción de texto se amplía con la de género, la cual se define como un proceso social que está orientado por un propósito y compuesto por diversas etapas. (Martin, 1992). Es un proceso social porque se lleva a cabo en interacción con otros, y está orientado por un propósito puesto que su despliegue está diseñado para un fin; y, por último, está compuesto por etapas porque requiere de más de una fase para que el género funcione. En el contexto escolar, Martin y Rose (2008) han organizado los diversos patrones de significados en cuatro familias de géneros; el primero es el de los relatos, el segundo el de los procedimientos, el tercero el de la evaluación del discurso y el último es el informativo.

El primer grupo de géneros tiene como principal objetivo el entretenimiento, por eso, se analizan los recursos lingüísticos orientados a este objetivo; con relación a su estructura, de manera opcional, este género puede iniciar brindando una etapa de orientación en la que se muestran la secuencia de actividades que van a suceder, o se hace una enumeración de los eventos. Según Van Dijk (1978), esta clase de género se caracteriza por presentar dos momentos claves: una complicación o problema y una resolución, las cuales forman el centro de la estructura narrativa. El segundo grupo tiene como función establecer los

procedimientos que se requieren para llevar a cabo diferentes actividades; entre este grupo se encuentran aquellos que están orientados a proponer cómo se realiza una actividad y aquellos que describen la manera de cómo se llevó a cabo.

El tercer grupo de géneros tiene como función evaluar los discursos, ya sea validar las respuestas para los textos expositivos o valorar las opiniones en el caso de los textos argumentativos. Mientras la exposición está organizada alrededor de las ideas presentadas sobre un mismo punto de vista, la argumentación se sustenta alrededor de posiciones en conflicto. El último grupo de géneros se conoce también como el texto expositivo o aquel que se encarga de proveer información de carácter histórico, explicativo o informativo y puede tomar mayor relevancia en el contexto escolar. Dentro de este género se encuentran los reportes, que están orientados a clasificar y a describir la realidad; las explicaciones acerca de cómo suceden los hechos a nivel de causa y efecto; los procedimientos que van desde los instructivos de cómo se maneja un objeto, hasta la legislación y los planes desarrollados en contextos comerciales y administrativos.

En nuestro trabajo, tendremos en cuenta los textos explicativos. De acuerdo con Rose (2010), la estructura típica de las explicaciones es comenzar por especificar el fenómeno a explicar, seguido de la etapa de la explicación. Esta clase de género tiene tres tipos generales: (a) una secuencia de causa y efecto (secuencial), (b) múltiples causas para un resultado (factorial), (c) múltiples resultados de una causa (consecuencial). Según Halliday & Martin (1993), las explicaciones implican secuencias de causas y efectos, por ejemplo: el proceso x ocurre, entonces el proceso y resulta, lo que a su vez causa el proceso z, y así sucesivamente. Este tipo de patrón lógico ha sido denominado de secuencia implicada.

Como es notorio, lo dicho sobre los géneros textuales puede relacionarse con el nivel de la superestructura desarrollado por Van Dijk (1985) y definida como la forma esquemática que organiza el significado global de un texto (o macroestructura); por lo tanto, este nivel es el que permite reconocer la forma del texto a partir de las marcas discursivas que ayudan a articular las ideas del mismo. Acudiremos a este autor para aclarar con mayor detalle los niveles de la macro y la microestructura. En el nivel de la macroestructura es importante identificar la manera como se presenta globalmente el contenido del texto; siguiendo a van Dijk (1985) este nivel es el que nos permite contestar a la pregunta ¿de qué trata el texto? este es indispensable para extraer las ideas principales que el texto nos sugiere. Por su parte, el nivel de la microestructura lo explicaremos a continuación.

### **Nivel de las relaciones de cohesión en la oración**

El nivel de la microestructura tiene como finalidad la representación detallada de la estructura superficial del texto, en términos de los recursos que permiten la cohesión. Es necesario que para la comprensión de un texto exista una organización secuencial de las oraciones y además que sean utilizados recursos textuales que permitan la relación significativa entre los términos que presenta el texto y, además, que exista una vinculación semántica entre los mismos. En este sentido, el nivel de la microestructura expresa de manera gramatical la ordenación de las ideas, la cohesión y las relaciones semánticas entre las oraciones que según Van Dijk (1978) son tres: las referenciales, intraoracionales y pragmáticas. **las relaciones referenciales**, señalan causas, condiciones, contrastes entre hechos y se establecen en un texto entre una marca lingüística y un término que permite que

obtenga significado, en el texto esta relación referencial es contrastada mediante morfemas o conectores inter-oracionales, coordinantes (y, o, sino, pero) y subordinantes (que, donde, como, cuando, si, aunque.). Las siguientes relaciones son **las relaciones intraoracionales** las cuales se marcan gramaticalmente mediante conectivos, pronombres, determinantes (artículos demostrativos, etc), adverbios, entre otros. Por último, están las **relaciones pragmáticas**, estas se refieren a la distribución de la información en el texto como un modelo de progresión temática que garantiza la conexión entre la continuidad temática y la dinámica informática del texto y que actúan mediante las funciones de tema y rema. El Tema es una categoría estructural que indica el punto de partida del mensaje y que se realiza lingüísticamente a través del primer constituyente de la cláusula (Halliday, 1994), mientras que el Rema vendría siendo el resto de la cláusula. Estas relaciones de Tema y Rema contribuyen a la construcción cohesiva y coherente del texto. Por lo general el tema coincide en la posición pre-verbal con la información conocida de la oración, por el contrario, el Rema coincide con la información nueva en posición post-verbal.

### **Nivel de la palabra**

El nivel de la palabra en el análisis de textos está relacionado con el de las relaciones léxicas que permiten la cohesión lingüística. Estas pueden ser de reiteración por repetición, sinonimia, superordenación, generalización, sustitución y elisión (Martínez, 2001). La cohesión se refiere a “Las redes semánticas entre las palabras o construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicon de todo hablante” (Baralo, 2007:6).

### **CAPÍTULO 3.**

#### **METODOLOGÍA**

Este proyecto propone un modelo para que el profesor de las diferentes áreas del saber conozca el texto en tres niveles: el de su estructura textual, el de la construcción de las oraciones y el de la selección del léxico, puesto que, leer y escribir son dos habilidades complejas que involucran el reconocimiento y el uso de patrones de lenguaje, por ello es indispensable que el profesor tenga conocimiento de estos niveles con el fin de que los estudiantes puedan comprender la lectura y escribir con éxito. En el modelo de Rose (2011) se ha desarrollado una metodología denominada *ciclo enseñanza-aprendizaje*, que consta de tres etapas, primero, la preparación para la lectura, segundo, lectura detallada, y finaliza con la construcción conjunta. Para el desarrollo de esta investigación solo se tendrán en cuenta las dos primeras fases en la que hemos incluido la selección del texto.

1. La selección del texto: para ello se tendrá en cuenta el título; la fuente de donde se toma; el género al que pertenece, el propósito; y los objetivos de aprendizaje.

2. Se continúa con la preparación para la lectura: en esta etapa se sugieren actividades que informen sobre el tema de la lectura. Estas dos primeras etapas constituyen el nivel del contexto.



3. La deconstrucción del texto: esta fase implica analizar el texto en los niveles de su estructura global, sus relaciones de cohesión (a nivel de la cláusula) y el nivel de la palabra. Con el análisis de estas tres fases, esperamos proporcionar a los profesores un modelo de exploración de textos que conduzca a que tanto ellos como sus alumnos controlen las estructuras de los documentos que leen y, de esa forma, logren mejores niveles de lectura.

## **CAPÍTULO 4.**

### **RESULTADOS**

Como se mencionó con anterioridad, esta investigación gira entorno a la propuesta de análisis de un modelo para que el profesor de las distintas materias conozca el texto en tres niveles: (1) el nivel del texto, (2) el de la oración y (3) el nivel de la palabra; este último nivel será trabajado en correlación con los dos anteriores. Es por ello que en el apartado siguiente realizaremos el análisis de un texto expositivo, siguiendo las bases metodológicas de la pedagogía de géneros y ofreciendo sugerencias que permitan explorar los hallazgos, con el fin de que el profesor cuente con conocimientos claros para guiar al estudiante hacia la comprensión de los textos. El modelo funcional del lenguaje en contexto de Rose y Martín que mostramos antes, lo hemos adaptado para analizar, primero, el nivel del contexto y, segundo, el nivel del texto. En el primer nivel se identifica el texto seleccionado y se proponen actividades de preparación para la lectura (Fonseca, 2019). En el segundo nivel, se analizan los aspectos de la estructura del texto, de la oración y de la palabra. El siguiente es el texto que analizaremos.

#### **Una ley de la naturaleza**

Un pichón de pájaro encontrado muerto bajo un árbol no ha caído necesariamente por accidente. Los padres expulsarán una cría no por falta de comida, sino porque está enferma o ha muerto en el nido. Las crías sanas abren el pico instintivamente cuando sus padres se acercan porque siempre tienen hambre, por mucho que se les dé de comer. Si una de ellas no “boquea”, los padres saben que está enferma o muerta. La echan del nido en beneficio del resto de los pájaros.

#### **4.1. Nivel del contexto**

**4.1.1. Selección del texto.** El texto seleccionado pertenece al área de las ciencias naturales; brinda información sobre un hecho que ocurre en la vida natural, específicamente en un nido de pájaros. Es un texto continuo, es decir, no se trata de un esquema o diagrama.

- Título: *“una ley de la naturaleza”*
- Fuente: *adaptado de: Jurgen, H. (1981). Experimentos con la naturaleza. Madrid: Fuenteantigua*
- Género del texto: Informativo-explicativo
- Grupo de grados sugerido para su enseñanza: sugerido a estudiantes de grado sexto.
- Áreas de aprendizaje sugeridas: Ciencias naturales y lenguaje.
- Objetivos de aprendizaje: (1) informar sobre un fenómeno que pertenece a la vida natural (Ciencias naturales). (2) ilustrar la construcción de un texto expositivo (Lenguaje).

**4.1.2. Preparación para la lectura.** Esta fase consiste en ofrecer al estudiante los conocimientos generales necesarios para seguir y comprender lo que sucede en un texto mientras lo lee. Ello puede ser hecho en unos pocos minutos antes de la lectura y se hace de la siguiente manera:

- proveer los conocimientos base para comprender el texto

- ofrecer una breve explicación de lo que trata el texto.
- resumir lo que sucede en términos que todos los estudiantes puedan comprender.

➤ Sugerencias de preparación del texto

Para proveer los conocimientos base para comprensión del texto recomendamos al docente mostrar en clases un vídeo en el que se ve cómo un pichón es alimentado por sus padres; por ejemplo, el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=1tWLDhJ6mjQ> vemos cómo una pareja de cardenales alimenta a sus crías.

## 4.2. Nivel del texto

**4.2.1. Tipo de texto:** Explicativo – secuencial. El texto construye conocimiento mediante la explicación a partir del seguimiento de secuencias implicadas, es decir, secuencias con conexión lógica. En el texto que analizamos, identificamos cinco secuencias implicadas (numeradas entre corchetes):

### Una ley de la naturaleza

Un pichón de pájaro encontrado muerto bajo un árbol no ha caído necesariamente por accidente<sup>[1]</sup>. Los padres expulsarán una cría no por falta de comida, sino porque está enferma o ha muerto en el nido<sup>[2]</sup>. Las crías sanas abren el pico instintivamente cuando sus padres se acercan porque siempre tienen hambre, por mucho que se les dé de comer<sup>[3]</sup>. Si una de ellas no “boquea”, los padres saben que está enferma o muerta<sup>[4]</sup>. La echan del nido en beneficio del resto de los pájaros<sup>[5]</sup>.

[1] Secuencia que contextualiza el fenómeno.

[2] Secuencia que anuncia la solución y la causa de un problema

[3] Secuencia de situación en estabilidad, cotidiana, sin problema.

[4] Secuencia que plantea un problema.

[5] Secuencia de Justificación.

En otras palabras, se trata de un texto expositivo que tiene la siguiente estructura:

Texto informativo-explicativo-secuencial. Secuencias implicadas: Contexto al texto – Situación normal -Problema – Solución – Justificación.

➤ Sugerencias de exploración del texto

1. El profesor puede formular preguntas de inferencia en concordancia con el léxico usado, así, por ejemplo, **enferma o muerta** se asocia con el problema; **expulsar** con la solución y **beneficio del resto** con la justificación.

2. El profesor puede ofrecer claves para la construcción de otros textos explicativos del tipo problema-solución-justificación.

#### **4.2.2. Análisis temporal**

Una característica de los textos expositivos es que se enuncian en presente. En el texto que venimos analizando hay claro predominio del presente, este, según Besson (1993:55), tiene valor atemporal, alto grado de autonomía, valor temporal de simultaneidad, presente de implicación.

➤ Sugerencias de exploración del texto

1. El profesor puede pedir a los alumnos que subrayen las formas verbales encontradas y las organicen en una tabla como la siguiente, para notar el predominio del presente:

Pretérito perfecto	Futuro imperfecto	Presente
Ha caído Ha muerto	Expulsarán	Está Abren Se acercan Tienen Dé Boquea Saben Echan

2. El profesor puede contrastar la estructura temporal de este texto expositivo con otro narrativo y hacer notar las diferencias. Ofrecemos el siguiente ejemplo (que fue trabajado en la clase de Lingüística orientada por la profesora Clara Inés Fonseca).

El señor presidente, olisqueando su pañuelo empapado en agua de lavanda, se paseaba por el mercado público en cumplimiento de la promesa de su campaña electoral, de que cada 8 días se pondría en contacto con el pueblo. Saltó con agilidad un pequeño charco de agua podrida y se puso a estrechar manos sudorosas y de una aspereza de piedras de volcán. De pronto, se dio cuenta que su finísimo reloj de oro había desaparecido. Se empinó en la punta de sus zapatos de charol y vislumbró el correr desalado de un muchacho. Con todas las fuerzas de sus pulmones gritó: “al ladrón! al ladrón! agarren al ladrón! maten al ladrón! ”Entonces, la muchedumbre se abalanzó contra el ladrón. Su guardia personal sólo pudo rescatar un par de ensangrentados zapatos de charol. (*Jairo Aníbal Niño. Crónicas de Ciudad*)

2.1. Al igual que en la sugerencia anterior, el profesor pide a los estudiantes que subrayen los verbos y los organicen en una tabla

Pretérito indefinido	Presente	Potencial simple	Forma no personal
Saltó Se puso Se dio Se empinó Vislumbró Gritó Pudo	Agarren Maten	Se pondría	Olisqueando

Con esto se hace la comparación de un texto expositivo con uno narrativo, por eso se sugiere al docente aclararlo a los estudiantes y posteriormente crear ejercicios donde analicen los tiempos verbales que predominan en ambos textos y además que hagan una relación donde especifiquen las marcas verbales idénticas que pueden rastrear en ambos textos, con este ejercicio se involucra al estudiante hacia la comprensión de textos que adoptan fines comunicativos distintos.

2.2. El profesor también puede hacer notar que a diferencia del texto expositivo en donde son usuales los verbos de estado, en el texto narrativo predominan los verbos de acción, proporcionando las explicaciones correspondientes.

2.3. También, este ejercicio permite aclarar las diferencias en la superestructura de ambos textos: los textos narrativos tienen las marcas estructurales del tipo inicio, complicación y resolución; y, algunos expositivos, como el que trabajamos, problema-solución.

### 4.3. Nivel de la cláusula

El análisis del nivel de la cláusula se hace mediante la aclaración de las propiedades cohesivas de los textos, es decir, a sus relaciones léxicas, referenciales y pragmáticas o de manejo de la información.

#### 1. Relaciones léxicas y referenciales

Cuando leemos un texto como el que proponemos, es útil que se tengan claro los referentes puesto que alrededor de ellos gira toda la información, si no es así, es posible que se incurra en una comprensión ambigua, ello se debe a que los referentes carecen de significado propio, su significado es marcado por los lazos referenciales que hay entre ellos en el transcurso del texto. A continuación, hacemos notar los referentes en el texto que venimos analizando y los procedimientos mediante los que se vinculan.

**Referente 1:** en el siguiente diagrama señalamos las frases nominales y los pronombres que permiten la ruta cohesiva del referente que inicia como “Un pichón de pájaro”.

Un pichón de pájaro encontrado muerto bajo un árbol no ha caído necesariamente por accidente. Los padres expulsarán una cría no por falta de comida, sino porque está enferma o ha muerto en el nido. Las crías sanas abren el pico instintivamente cuando sus padres se acercan porque siempre tienen hambre, por mucho que se les dé de comer. Si una de ellas no “boquea”, los padres saben que está enferma o muerta. La echan del nido en beneficio del resto de los pájaros.

El diagrama muestra el texto con las siguientes frases nominales y pronombres circunscritos en rojo: "Un pichón de pájaro", "una cría", "Las crías", "se les", "una de ellas", "La". Flechas azules conectan estos elementos para mostrar la ruta cohesiva: "Un pichón de pájaro" apunta a "una cría", "una cría" apunta a "Las crías", "Las crías" apunta a "se les", "se les" apunta a "una de ellas", y "una de ellas" apunta a "La".

En el texto encontramos las siguientes relaciones cohesivas:

a) Reiteración por sinonimia: frases nominales: pichón de pájaro – cría – crías sanas – una de ellas – pájaros.



Cabe señalar que en este procedimiento también se usó (1) la ejemplificación: pichón como ejemplo de cría puesto que el primer término denota solo las crías de las palomas, como lo señala el Diccionario de la Real Academia Española. (2) Una relación de inclusión: pájaro como clase incluyente (hiperónimo) de cría – pichón, como clase incluida (hipónimos).

b) Relaciones cohesivas mediante reemplazo de frases nominales por pronombres: les (se les dé) y la (la echan).

**Referente 2:** en el siguiente diagrama señalamos cómo se marca cohesivamente el referente “padres”.

Un pichón de pájaro encontrado muerto bajo un árbol no ha caído necesariamente por accidente. Los padres expulsarán una cría no por falta de comida, sino porque está enferma o ha muerto en el nido. Las crías sanas abren el pico instintivamente cuando sus padres se acercan porque siempre tienen hambre, por mucho que se les dé de comer. Si una de ellas no “boquea”, los padres saben que está enferma o muerta. Ø La echan del nido en beneficio del resto de los pájaros.

Como es notorio, en el texto solo se usaron los recursos de reiteración por repetición léxica (los/sus padres) y de elisión. Por otra parte, la ruta cohesiva de ambos referentes se señala mediante otras marcas, una de las más importantes, el tiempo verbal; aquí, por ejemplo, cuando el referente es presentado de forma elidida (no marcado), un procedimiento típico para identificarlo sin dificultad es prestando atención al verbo, el cual está conjugado para concordar con la tercera persona del plural *ellos*.

➤ Sugerencias de exploración del texto

Como lo vimos en el capítulo anterior, cuando relacionamos los textos escritos por estudiantes de sexto grado de Cartagena, el manejo de las relaciones de cohesión junto con el de los signos de puntuación, es uno de los problemas más notorios. Es tarea del profesor proporcionar varios modelos para que el estudiante logre el control de los recursos cohesivos; Lee (1994) sugiere el siguiente tipo de ejercicios:

- Analizar párrafos en donde los recursos cohesivos no se vean explícitamente y, mediante preguntas, aclararlos.

- Darles a los estudiantes párrafos en donde no se usen adecuadamente los recursos y pedirles que los reescriban; por ejemplo:

— Luis Enrique Díaz Mangua vive en la ciudad. Luis Enrique Díaz Mangua en vacaciones viaja con su familia. Luis Enrique Díaz Mangua este año tiene planeado visitar el pueblo de sus padres, donde Luis Enrique Díaz Mangua pasó gran parte de su infancia y el cual Luis Enrique Díaz Mangua no visita desde hace diez años.

- Hacer notar que los recursos cohesivos pueden cambiar el significado de las cláusulas; por ejemplo, **Delcy, \_\_\_\_\_ Ever, asistió a la conferencia.** Si se escribe *como*, se da a entender que ambos fueron; si se escribe *y no o en vez de*, se da a entender que solo uno de ellos fue.

- Pedir a los estudiantes que dibujen escenas con las siguientes instrucciones:

— María y Pedro usan gafas. Los de él son de sol; los de ella son de aumento.  
— Dos niñas y un niño tienen globos. El de ellas es azul; el de él es verde.

## **2. Relaciones pragmáticas o de distribución de la información**

Miremos a continuación esta relación con el texto que hemos venido revisando.

**Tema 1:** *Un pichón de pájaro encontrado muerto bajo un árbol.*

De quien (o que) se habla es por antonomasia el tema. Cabe destacar que el primer tema coincide con el primer referente mencionado en el análisis anterior.

**Rema 1:** *no ha caído necesariamente por accidente.*

El Rema 1 es lo que se dice sobre el Tema 1, el tema en este caso es la situación previa que contextualiza el problema que asumimos ¿Cómo llegó allí el pichón de pájaro?

**Tema 2:** *Los padres*

En escena entran nuevos referentes, (los padres).

➤ Sugerencias de exploración del texto

Supongamos que el escritor no introduce un nuevo referente y decide mantener el tema anterior durante todo el texto y en cada cláusula sigue agregando información sobre *el pichón de pájaro encontrado muerto bajo un árbol*, entonces la estructura tema-remática sería del tipo constante; un ejemplo sería: *José es un muchacho muy ocupado. Él estudia medicina y trabaja al mismo tiempo. Además, trabaja en un restaurante por las noches y va a clases en la mañana.* Este tipo de continuidad es una de las más sencillas, por ello se recomienda a los profesores que a la hora de elegir un texto que compartirá en clases empiece identificando aquellos que están contruidos con una continuidad tema-remática constante y, una vez acostumbrado el alumno a éste tipo de textos, ir avanzando a construcciones tema-remática más complejas, hacerlo es tan importante para la comprensión como la elección que hacemos en cuanto a la complejidad del vocabulario presente en el texto. Recomendamos al docente que si el material que encuentra (o con el que cuenta) posee un tipo de construcción temática compleja, reescribir el texto en un modo similar al texto de “José” o en su defecto siguiendo del texto que estamos analizando de tal manera que los estudiantes sean capaces de identificar esta función.

**Rema 2:** *expulsarán una cría no por falta de comida, sino porque está enferma o ha muerto en el nido.* El segundo rema es consecuente y nos aporta información sobre el rema. Ahora el autor introduce otro tema y su rema correspondiente.

**Tema 3:** *Las crías sanas*

**Rema 3:** *abren el pico instintivamente cuando sus padres se acercan porque siempre tienen hambre, por mucho que se les dé de comer.*

**\*\*Tema 3:** *Si una de ellas*

**Rema 4:** *no “boquea”, los padres saben que está enferma o muerta.*

Aquí, marcamos con doble asterisco el tema para hacer notar que es similar al Tema anterior, es decir, que se habla del mismo referente.

**\*\*Tema 2:** (elidido Los padres)

Aquí se repite el tema 2 para continuar con una información nueva que justifica lo presentado en el rema 2.

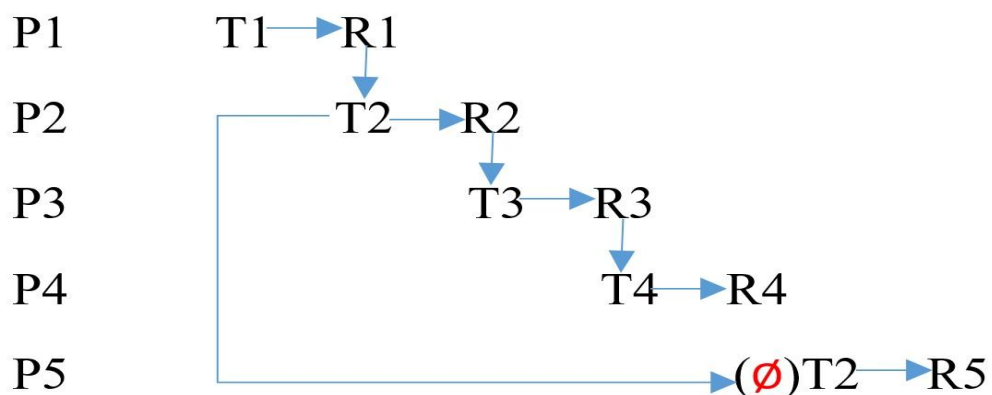
**Rema 5:** *La echan del nido en beneficio del resto de los pájaros.*

Esta información concluye el texto; de esa manera, la pregunta planteada en el primer Rema se resuelve.

Mediante el análisis de tema-remas pudimos observar que en ocasiones los referentes tienden a ocupar el lugar del Tema, lo cual es lógico debido a que sobre cada referente se da una información con el objetivo de otorgarle al texto continuidad.

➤ Sugerencias de exploración del texto

El docente puede realizar un esquema tema-rema, como una guía simplificada de la continuidad tema-rema por párrafo, en la que las flechas marcan su conexión a través de los diferentes párrafos, como por ejemplo:



Es importante que el docente guíe al estudiante hacia el uso de estos procedimientos que permiten construir la continuidad temática o distribución de la información en un texto, con el fin de evitar caer en repeticiones innecesarias de lo que ya se dijo o en introducir **Remas** sobre **Temas** no planteados.

### 3. Análisis léxico-gramatical de las cláusulas y relación con los signos de puntuación

En este apartado, analizaremos la estructura léxico-gramatical de cada una de las cláusulas que conforman el texto que tomamos como dato y sus relaciones con los signos de puntuación usados. Respecto a esto último, debemos señalar primero que, como se refleja en el texto que estudiamos, cada una de las cinco secuencias que lo conforman están

separadas por un punto seguido. Esta podría ser la primera regla de puntuación que enseñe el profesor: el punto y seguido se usa para separar categorías textuales del tipo Inicio, Complicación, Resolución en los narrativos; o del tipo Contextualización, Situación no problemática, Problema, Solución, Justificación como en el expositivo que analizamos en este trabajo. Recordemos que, en los escritos narrativos de los niños de Cartagena, ninguno de ellos uso este signo de puntuación con esta función.

Ahora sí, analicemos cada una de las cláusulas.

1. *Un pichón de pájaro encontrado muerto bajo un árbol no ha caído necesariamente por accidente.*

Uso de los signos de puntuación: no se usa coma entre el sujeto (*Un pichón de pájaro encontrado muerto bajo un árbol*) y el predicado (*no ha caído necesariamente por accidente*).

➤ Sugerencias de exploración del texto

1. Además de proporcionar ejercicios para controlar esta regla, los profesores pueden diseñar otros en que la regla no se cumple porque se introducen otras condiciones; por ejemplo, cuando entre el sujeto y el predicado se introduce un inciso o cuando el sujeto está constituido por una enumeración (RAE, 1999: 5.2.12). En nuestro caso, tenemos un sujeto “largo” (*Un pichón de pájaro encontrado muerto bajo un árbol*), pero allí no hay enumeración, sino modificadores de distinto estatus gramatical; por eso no se separan con comas.

2. Se le sugiere al docente crear ejercicios en donde invite al estudiante a tomar conciencia de que el incumplimiento de esta regla puede generar oraciones que cambien completamente de sentido. Por ejemplo: *Santiago Ramírez, reina en el futbol profesional*. El docente debe aclarar que con el uso de esa coma se entiende que *Santiago* es coronado como si fuera una reina de belleza, lo que quiere decir que tenemos un vocativo “Santiago Ramírez” seguido de un sustantivo femenino que lo califica, en este caso *reina*. Pero si se escribe correctamente: *Santiago Ramírez, reina en el futbol profesional*, tenemos que *Santiago* toma la función de sujeto de la oración, seguido del verbo *reinar*. Con esto se guía al estudiante al conocimiento de que el uso de la coma puede aportar distintos matices semánticos a una misma construcción.

2. *Los padres expulsarán una cría no por falta de comida, sino porque está enferma o ha muerto en el nido.*

En este caso tenemos una oración **coordinada adversativa**. La función de esta clase de oraciones es relacionar dos ideas de tal forma que se establece una oposición o un contraste entre ellas (RAE 2010, p.2450). La conjunción “sino” que aparece en esta oración es adversativa y aparece solo en contextos negativos, la información que introduce choca con el elemento de la idea anterior al que afecta directamente la negación. Este elemento es reemplazado por el término de la conjunción.

➤ Sugerencias de exploración del texto

Una forma de que el profesor pueda enseñar estas oraciones a los estudiantes es brindándoles una lista de nexos o conectores frecuentes en estas, posteriormente puede

explicarles el contexto en donde se ubican cada uno de ellos, y por medio de ejercicios pedirles que los identifique en un texto que el mismo debe proporcionar, y luego estos dirán su contexto. Por ejemplo, el profesor puede solicitar a los estudiantes identificar en un párrafo algún tipo de conector adversativo.

*3. Las crías sanas abren el pico instintivamente cuando sus padres se acercan porque siempre tienen hambre, por mucho que se les dé de comer.*

#### Oraciones subordinadas de **cuándo** y **porque**

El “cuando” introducido tiene interpretación causal y función explicativa, en este sentido aparece explicando la circunstancia. El “porque” introducido en esta oración es una conjunción de tipo causal que expresa la causa o la razón por la que acontece lo expresado en la idea inicial. No se incluyen comas antes de estos elementos (cuando/ porque) por qué tienen la función de complementos. Conviene aclarar que la expresión subordinada causal puede alternar mediante las formas: **pues, puesto que, ya que**: las crías sanas abren el pico instintivamente cuando sus padres se acercan **porque-pues-puesto que-ya que** siempre tienen hambre.

#### ➤ Sugerencias de exploración del texto

El profesor puede hacer notar que, para construir este segmento, se eligió la siguiente estructura, conformada por oraciones subordinadas:

	Las crías sanas abren el pico instintivamente
cuando	sus padres se acercan



porque	siempre tienen hambre,
por mucho que (aunque)	se les dé de comer.

A partir de esto, puede diseñar otros ejemplos.

4. *Si una de ellas no “boquea”, los padres saben que está enferma o muerta*

Oración **condicional**: compuesta por una oración subordinada o prótasis (si una de ellas no “boquea”) y una principal o apódosis (los padres saben que está enferma o muerta); entre prótasis y apódosis existe una relación de causa a efecto en la medida en que la prótasis enuncia la condición para que se realice la apódosis, que de esta forma expresa una especie de consecuencia; la elección de la conjunción *si* indica una asociación de causa-efecto entre el proceso de “boquear” y la de saber que una de las crías está enferma o muerta.

“Las estructuras condicionales y concesivas prototípicamente presentan la prótasis (esto es, el miembro introducido por el nexos concesivo o condicional) antepuesta. En tal caso, sistemáticamente se emplea una coma para separar la prótasis de la apódosis” (Figueras, 1971, p.104)

➤ Sugerencias de exploración del texto

Una vez que los estudiantes conozcan la función que cumple este tipo de oración, el docente puede guiarlos al conocimiento de nuevas posibilidades lingüísticas, como por ejemplo que la apódosis acepta el adverbio *entonces*. *Si una de ellas no “boquea”, entonces los padres saben que está enferma o muerta*. Además, puede explicarles que en este tipo de oraciones no hay restricción de verbos, lo que quiere decir que pueden aparecer en pasado, en presente o en futuro, y posteriormente puede brindar ejercicios, por ejemplo:

*Si una de ellas no “boqueaba”, los padres sabían que estaba enferma o muerta*

*Si una de ellas no “boquea”, los padres sabrán que estará enferma o muerta*

En resumen, el texto que analizamos es de tipo expositivo – explicativo – secuencial de un fenómeno de la naturaleza. Tiene la estructura típica de un texto Problema – Solución al que se añaden otras categorías que podríamos decir son complementarias: Contexto y Justificación. Esta conformado por oraciones simples y complejas causales y condicionales. Entre sus referentes establece relaciones preferiblemente de sinonimia, repetición léxica y elisión.

Por tratar el tema de un fenómeno de la naturaleza, el texto puede usarse en una clase de biología o de Ciencias Naturales; si el profesor de esas asignaturas conoce las estructuras mediante las cuales el texto está construido, podrá diseñar preguntas de comprensión. Por su parte, el profesor de Lenguaje lo puede usar para que los estudiantes aprendan a controlar las estructuras textuales y gramaticales de uno de los tipos de los muchos textos expositivos que los estudiantes encontrarán en su vida académica y profesional.

## CONCLUSIONES

La trascendencia de esta investigación está en permitir que los docentes se concienticen sobre la importancia de guiar a los estudiantes hacia el dominio y comprensión de los textos, brindándoles herramientas que permitan que los estudiantes discernan sobre la intención del autor, la forma cómo está organizado el texto y la relación de las ideas dentro del mismo, todo esto permitirá mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Es por ello, que esta investigación cuyo objetivo es formular una propuesta para la lectura analítica y crítica de textos expositivos, a partir de la metodología denominada ciclo enseñanza-aprendizaje, derivada de la teoría de géneros textuales, para facilitar el aprendizaje en todas las áreas del saber, se constituye un aporte para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de la lectura en las escuelas, puesto que brinda a los docentes herramientas claves basadas en los procedimientos analíticos del análisis y la comprensión de textos, además le facilita conocimientos sobre la forma más apropiada de llevar a cabo los procesos de comprensión de manera detallada. Es esencial que se aborde la lectura desde todas las áreas del currículo escolar de una forma transversal, teniendo conciencia de que la lengua debe ser un instrumento que organice el pensamiento y construya significados, por esta razón el docente como encargado de la construcción del conocimiento, debe proporcionar los medios adecuados para que los estudiantes aprendan a enfrentarse a los textos con una conciencia clara asumiendo una actitud crítica frente a los mismos.

Creemos que la pedagogía de géneros es adecuada porque en ella el proceso de comprensión se da mediante etapas, iniciando con un proceso de modelación y deconstrucción, en donde el docente explica a los estudiantes lo que hará en la clase, el objetivo y la intención que tiene con el aprendizaje, con el fin de que estos se apropien de cada género textual y de esta forma puedan identificar la estructura de los diferentes textos, y al mismo tiempo desarrollen el pensamiento crítico cada vez que se enfrenten a los mismos; este proceso inicia de manera conjunta, es decir que tanto el docente como el estudiante trabajan en el texto, y una vez que este último ha comprendido y cuenta con la autonomía suficiente realiza el proceso de lectura de manera independiente.

Leer y escribir son dos grandes instrumentos que les servirán a las personas para toda la vida, por eso es indispensable que desde la escuela se formen estudiantes capaces de leer y producir textos lo cual les traerá ventajas no solo académicas, sino también personales.

## BIBLIOGRAFÍA

<http://noticias.universia.net.co/educacion/noticia/2012/12/07/1147255/pruebas-pisa-colombia-mejora-resultados.html>

<http://www.eltiempo.com/vida/educacion/resultado-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-2016-43510>

Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. En:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munic\\_h\\_2006-2007/04\\_baralo.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munic_h_2006-2007/04_baralo.pdf)

BESSON, M. J. (1993): «Les valeurs du présent dans le discours explicatif», *Languue Fran~aise*, 97, 43-9.

Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S. and Yallop, C. (2000) *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. Sidney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University

Dijk, V.(1978) “Estructuras narrativas”.

Figueras, (1971): *La puntuación*. En: *Monolito, Manual Práctico de Escritura Académica*. Barcelona

Fonseca, C. (2019). (s.p) *Leer y escribir a partir del examen de los géneros textuales*.

García, I. (2014). *Planificación didáctica R2L, leer para aprender y aprender para escribir*

Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press

Halliday, M.A.K. (1994), *Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold (2ª edición).

ICFES (2012), Colombia en PISA 2012 Informe nacional de resultados Resumen ejecutivo: Recuperado de <file:///C:/Users/User/Downloads/Resumen%20ejecutivo%20Resultados%20Colombia%20en%20PISA%202012.pdf>

ICFES (2011). *Guía para la Lectura e Interpretación de los Reportes de Resultados Institucionales de la Aplicación Muestral*.

Lee, D. (1994). La cohesión lingüística. En: *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Judit Irwing y Mary Anne Doyle (comp..) Buenos Aires: Aique.

Martin, J.R., (1992). *English text. System and structure*, Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Londres: Equinox.

Martínez S, Maria Cristina (2001). Estrategias de Lectura y Escritura de Textos: Perspectivas teóricas y talleres. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.

Moyano, E. I. (2010). *Escritura Académica a lo largo de la Carrera: Un Programa Institucional*. Revista Signos, 43(74), 645-488

Pedrosa, B, y Pangua, R (s.f) *Leer para aprender en educación primaria: una Pedagogía basada en géneros*: Universidad Mondragón

RAE (1999). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa- Calpe

Real Academia Española. (2010). Nueva gramática de la lengua española. España: Barcelona; Espasa Libros, S. L.

Rose, D. (2006). Reading (and writing) to learn in the middle years of schooling

Rose, D. (2010). *Genre in the Sidney School: The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Handford (eds) London: Routledge.

Rose, D. (2011). Reading to learn: Accelerating Learning and Closing the Gap. Teacher training books and DVD. Sydney: Ready to Learn.

Rose, David & Martin, James Robert (2012): Learning to Write. Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School. London: Equinox.

Rose, D., y Acevedo, C. (2017). Aprender a escribir, Leer para aprender: origen y desarrollo de proyectos para la mejora de la lectura y la escritura en Australia. En: Lenguaje y textos, 46, 7-18

Rojas, I y Olave, G, Cisnero M. (2016). *Alfabetización Académica y Pedagogía de Género Discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional. Una Experiencia de Trabajo*. Universidad de Buenos Aires: Argentina

Van dijk, t. a. (1985): "Structures of news in the press" in T. A. van Dijk. ed. *Discourse and Communication*. Berlin/NJ.: Walter de Gruyter

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Madrid: Paidós.



# ANEXOS

## Muestras del análisis de la escritura de los escolares

### 1.

Identificación	Sexo: Masculino , edad: 11 años
Transcripción del texto	Havia una ves un pollito que en la familia no lo querian los el pollito se fue todo triste y mal porque la familia lo tratava como si no estuviera hay com eyos pero un dia el pollito se hiva a vengar pero el pollito vio que ala familia lo estaban atacando un agila y el pollito se arepintio y los ayudo y el pollito espanto a el agila y vivieron felices y el pollito emtendio que lo mas importante es la familia porque hay esta lo mas importante para ti estan los seres que queremos y que eves de vengarse intentar ayudar a los seres que tu quieres y que te quieren a ti
Edición del texto	Había una vez un pollito que en la familia no lo querían, un día se fue todo triste y mal porque la familia lo trataba como si no estuviera ahí con ellos, un día el pollito se iba a vengar , pero vio que a la familia la estaba atacando un águila y se arrepintió, los ayudó y espantó al águila, vivieron felices y el pollito entendió que lo más importante es la familia, porque ahí está lo más importante para ti, estan los seres que queremos y que en vez de vengarse hay que intentar ayudar a los seres que quieres y que te quieren.
Descripción de los niveles	Micro, Macro, Superestructura
Micro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El texto presenta ausencia de signos de puntuación y elisión de tildes, en las palabras: “querian” y “dia”, se presenta una confusión y sustitución de la letra “b” por la letra “v” en la palabra “tratava”.</li> <li>• Presencia de fenómenos lingüísticos: epéntesis, paragoge, sincope, seseo, Hiposegmetación.</li> <li>• Se evidencia una confusión de significado entre el adverbio de</li> </ul>

estructura	<p>lugar “ahí” y el verbo haber, además se puede ver la adición de la letra “h” al inicio de la palabra “hiva” y se presenta una confusión entre la letra “b” y “v”, y además se adiciona la letra “n” al final de la palabra que hace que se genere una inconcordancia de número.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Por otro lado se nota que el estudiante confunde algunas letras por asimilación de sonido, como es el caso de la letra “y” por la “ll” en la palabra “eyos”. Hace uso del fenómeno llamado “yeísmo” el cual consiste en pronunciar la ll como si fuera la y, el estudiante añade letras innecesariamente y también sustituye y confunde algunos grafemas por otros, como es el caso de “tratava”, “hiva”, “estavan” “emtendio” “imtentar” “agila”.</li> <li>• Hace Inclusión del plural “n” en la oración “a la familia la estaban atacando...” y esto genera inconcordancia de número entre el sujeto y el verbo de la oración. no se hace uso conveniente de algunos conectores y el texto carece de cohesión, al final el estudiante hace uso del “dativo superfluo” cuando dice “hay que intentar ayudar a los seres que quieres y <b>que te quieren a ti</b>”. El estudiante usa constantemente la palabra “pollito”.</li> </ul>
Macro estructura	<p>Visión de mundo: sentimiento de venganza por parte del pollito hacia su familia por no quererlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimiento de solidaridad de parte del pollito hacia su familia al ver que la estaba atacando el águila.</li> <li>- Lo más importante es la familia.</li> </ul>
Súper estructura	<p><b>Inicio:</b> Había una vez un pollito que en la familia no lo querían los el pollito se fue todo triste y mal porque la familia lo tratava como si no estuviera hay con ellos.</p> <p><b>Complicación:</b> pero un día el pollito se hiva a vengar pero el pollito vio que ala familia lo estaban atacando un agila y el pollito se arepintio y los ayudo y el pollito espanto el agila</p> <p><b>Resolución:</b> y vivieron felices y el pollito emtendio que lo mas importante es la familia porque hay esta lo mas importante para ti estan los seres que queremos y que eves de vengarse intentar ayudar a los seres que tu quieres y que te quieren a ti</p>

2-

Identificación	Sexo: Masculino, Edad: 11 años.
----------------	---------------------------------

Transcripción del texto	Abía una vez un pollito ave que se llama Kenner Morelo tenia una novia llamada laura y tenían 4 hijos juan pedro luís Melani. Luis era el mas tonto y un día se cayo del nido y se rompio el pico y kenner le conciguio una trompeta para que pubiera comunicarse la aprendio a tocar y se convirtio el el que mas famosa entre los animales y los humanos
Edición del texto	Había una vez un pollito que se llamaba Keiner Morelos, él tenía una novia llamada Laura, y tenían cuatro hijos: Juan, Pedro, Luis y Melani. Luis era el más tonto, un día se cayó del nido y se rompió el pico y Keiner le consiguió una trompera para que pudiera comunicarse, la aprendió a tocar y se convirtió en el más famoso entre los animales y los humanos.
Descripción de los niveles	Micro, Macro, Superestructura.
Micro estructura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se evidencia que el estudiante hace elisión de tildes en las palabras: “tenia” “mas” “dia” “cayo” “rompio” “aprendio” “convirtio”</li> <li>• Presencia de fenómenos lingüísticos: aféresis, apocope, epéntesis.</li> <li>• El estudiante omite los signos de puntuación exigidos por la regla: (se separan con coma los distintos elementos de una enumeración, menos el ultimo que ira precedido por la conjunción y o <i>ni</i>. Ejemplo: tenían cuatro hijos: Juan, Pedro, Luis y Melani.</li> <li>• Elisión de la letra “h” al inicio de la palabra “abia” además ausencia de tilde en la vocal “i”</li> <li>• Inclusión de las letras “b” y “a” al final de la palabra “llama” generando que se modifique el tiempo verbal.</li> <li>• Confusión y Sustitución de la letra “d” por la “b” en la palabra “pubiera”</li> </ul>
Macro estructura	<p>Visión de mundo: por ser el pajarito mas tonto se cae del nido y se rompe el pico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El papá del pajarito tonto, como figura de responsabilidad fue quien le consiguió la trompeta.</li> </ul>

Súper estructura	<p><b>Inicio:</b> Abia una vez un pollito ave que se llama Kenner Morelo tenia una novia llamada Laura y tenian 4 hijos juan pedro luis melany.</p> <p><b>Complicación:</b> luis era el mas tonto un dia se cayo del nido y se rompio el pico y kenner le conciguio una trompeta para que pudiera comunicarse.</p> <p><b>Resolución:</b> La aprendio a tocar y se convirtio en el que mas famosa entre los animales y los humanos</p>
------------------	---

3-

Identificación	Sexo: femenino, edad: 12 años
Transcripción del texto	Un pajarito tenia ambre y no tenia de comer la mama tenia de comerle y contraro un arbol y comieron y se dumieron y decansaron y la mama estaba feliz
Edición del texto	Los pajaritos tenían hambre y no tenían de comer, la mamá no tenia de comer y encontraron un árbol, comieron, durmieron, descansaron y la mamá estaba feliz.
Descripción de los niveles	Micro, Macro, Superestructura.
Micro estructura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se observa que el estudiante no hizo uso de signos de puntuación y tildación como la regla lo exige en las palabras: “Tenia” “arbol” “mama”</li> <li>• Presencia de fenómenos lingüísticos tales como: aféresis, apocope y haplología</li> <li>• Elisión de la letra “h” al inicio de la palabra “ambre”</li> <li>• Elisión de las letras “e” y “n” al inicio y final de la palabra “contraro”</li> <li>• Eliminación de la primera “s” en la palabra “decansaron”</li> </ul>

Macro estructura	Visión de mundo: sentimiento de felicidad de parte de la mamá pájara al encontrar alimento para sus hijos.
Súper estructura	<p><b>Inicio:</b> Un pajarito tenía hambre y no tenía de comer la mamá tenía de comerle</p> <p><b>Complicación:</b> y contrató un árbol y comieron y se durmieron y descansaron</p> <p><b>Resolución:</b> y la mamá estaba feliz</p>

4-

Identificación	Sexo: masculino, edad: 11 años
Transcripción del texto	Había una vez un linda mamá carpintera estaba dándole de alimentar a sus niños y uno de ellos estaban enfermos y como ella lo vio mal uno de ellos están enfermos y lo tiraron fuera de su nido
Edición del texto	Había una vez una linda mamá carpintera que estaba dándole de alimentar a sus niños y uno de ellos estaba enfermo y como ella lo vio mal, lo tiró fuera de su nido.
Descripción de los niveles	Micro, Macro, Superestructura.
Micro estructura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se evidencia la elisión de tilde en las palabras: “había” “mamá” “dándole”.</li> <li>• Presencia de fenómenos lingüísticos: apocope, paragoge.</li> <li>• Elisión de la terminación vocálica “a” al final de la palabra “estab”.</li> <li>• Se incluye el plural “n” en la oración: “y uno de ellos estaban...” haciendo que se genere una inconcordancia de número entre el sujeto y el verbo de la oración, además se incluye el plural “s” en la palabra “enfermos” de esa misma oración que genera inconcordancia de número.</li> <li>• Se presenta la falta de conectores en las oraciones que causan que el texto sea incoherente.</li> </ul>

Macro estructura	<p>Visión de mundo: una linda mamá pájara que trae el alimento a sus hijos</p> <p>- Cuando uno de los pájaro se enferma lo echan fuera de su nido.</p>
Súper estructura	<p><b>Inicio:</b> había una vez un linda mama carpintera estaba dandole de alimentar a sus niño</p> <p><b>Complicación:</b> y uno de ellos estaban enfermos y como ella lo vio mal uno de ellos estan enfermos y lo tiraron fuera de su nido.</p> <p><b>Resolución:</b> no presenta resolución.</p>

5-

Identificación	Sexo: masculino, edad: 10 años
Transcripción del texto	Una vez una mama pajara que estaba embarazada: pario pajaritos los alimento uno de los mas bonitos murio unos tambien calleron del nido
Edición del texto	Una vez una mamá pájara que estaba embarazada parió pajaritos, los alimentó y uno de los más bonitos murió, uno también cayó del nido.
Descripción de los niveles	Micro, Macro, Superestructura.
Micro estructura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se evidencia la falta de signos de puntuación y elisión de tildes, en palabras “mama” “pajara” “alimento” “mas” “pario” “murio”.</li> <li>• Se confunde por asimilación de sonido el grafema “z” por la “s” en la palabra “embarazada” y la letra “y” por “ll” en “calleron” y se tilda de manera errada esta palabra.</li> </ul>
Macro estructura	
Súper estructura	<p><b>Inicio:</b> Una vez una mama pajara que estaba embarazada: pario pajaritos los alimento</p> <p><b>Complicación:</b> uno de los mas bonitos murio unos tambien calleron del nido</p> <p><b>Resolución:</b> No presenta resolución</p>