

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE  
EVALUACION DE TRABAJO DE GRADO

ESTUDIANTE:

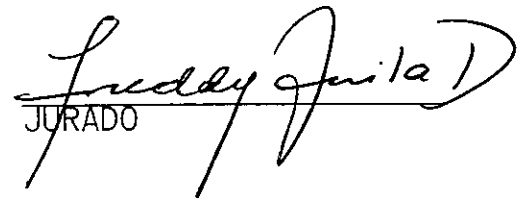
TITULO :

CALIFICACION

A P R O B A D O



ASESOR



JURADO

Cartagena,

**EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS  
JOVENES DE 8° GRADO DEL COLEGIO INSTITUTO  
BARBACOA DE SANTANA(BOLIVAR)**

**PATRICIA DEL C. ORTEGA ARRIETA**

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

**2001**

**EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS  
JOVENES DE 8º GRADO DEL COLEGIO INSTITUTO  
BARBACOA DE SANTANA(BOLIVAR)**

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA			
CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN			
FORMA DE ADQUISICIÓN			
Compra	Donación	<input checked="" type="checkbox"/> Canje	U. de C.
Precio \$	10.000	Proveed	709. Ling. y Lit.
No. de Acceso	39820	No. de ej.	
Fecha de ingreso	04	MIA	06 AA 02

**PATRICIA DEL C. ORTEGA ARRIETA**

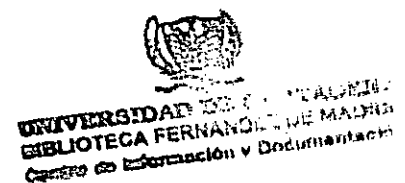
**Trabajo presentado como requisito para optar el título de  
Profesional en Lingüística y Literatura**

**CLARA INES FONSECA MENDOZA**

**Asesora**

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

**2001**



**CONTENIDO**

INTRODUCCION	4
CAPITULO I CONSIDERACIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS	7
CAPITULO II ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA	17
CONCLUSIONES	34
BIBLIOGRAFÍA	40

## INTRODUCCION

Las investigaciones referidas al texto, a partir de finales de la década de los 90, han cobrado gran importancia. Con un enfoque en la lingüística textual, se abren nuevos horizontes hacia la búsqueda de la excelencia educativa, al menos en lo que a creación de textos se refiere en la básica primaria y básica secundaria.

Distintos expertos\* han desarrollado estudios en centros educativos de zonas urbanas y rurales: unas veces, con carácter general, tratando de establecer de manera comparativa diferencias y similitudes en cuanto a si las condiciones ambientales inciden en el desempeño de las creaciones textuales. Otras veces, tratando de ubicar fallas en las competencias que se evalúan, así como en el uso de los elementos micro, macro y, supraestructurales, presentes en todo texto. Lo anterior, está dirigido hacia los niños entre 3° y 5° grado; y en los

---

\* JURADO, Fabio y PEREZ ABRIL, Mauricio. Han desarrollado, en Colaboración y de manera particular diversos estudios relacionados con la producción de textos. De Pérez Abril, tomamos algunos aportes que se verán reflejados en nuestro estudio.

últimos tiempos, con un carácter más profundo, hacia los niños jóvenes entre 7° y 9° de la básica secundaria.

Los resultados en las escuelas o colegios, y sin tener en cuenta si pertenecen a la región urbana o rural, por lo general arrojan fallas comunes y repetitivas. Sin embargo, a pesar de lo dicho anteriormente, es válido anotar que el verdadero sentido de este tipo de estudios, no es calificar o descalificar a un determinado grupo de niños o jóvenes; su sentido original, es encontrar conclusiones en el orden de las estructuras generales y particulares de los textos creados, y a partir de las mismas, sugerir estrategias que ayuden a mejorar el desempeño de nuestros alumnos dentro del aula de clases en cuanto a:

Capacidad de expresión escrita: Construcción de oraciones y párrafos con sentido completo, uso correcto de los signos de puntuación, utilización de recursos cohesivos, entre otros.

Capacidad de sustentación y argumentación: apropiación del texto creado, sustentación de ideas con argumentos secuenciales, existencia de un hilo temático que respalde el contenido global del texto.

El trabajo que presentaremos a continuación estuvo dirigido a niños de la básica secundaria, que estudian y habitan una región costera y rural del departamento de Bolívar. Tuvo carácter académico, que en momentos fue espontáneo e informal, con el fin de no vulnerar la autoestima de los involucrados. Evaluamos los niveles intratextual y extratextual. Esperamos que las conclusiones obtenidas ayuden, si no a solucionar los problemas detectados al menos a mejorar las condiciones pedagógicas de la institución evaluada y sean tomadas en cuenta para mejorar aspectos actuales y futuros, detectados en el resto del departamento.

## CAPÍTULO I

### CONSIDERACIONES TEÓRICO METODOLÓGICAS

#### QUÉ ES TEXTO

La noción de texto indica un cambio de paradigma en los estudios lingüísticos. De una lingüística tradicional, centrada en el análisis de la oración y sus partes, se ha evolucionado hasta llegar a la llamada lingüística textual, que “va más allá de las oraciones y estudia las bases lingüísticas que estructuran los textos”.<sup>1</sup>

Dicha evolución no ha sido caprichosa: existen muchos elementos supraoracionales, relacionados con la idea de deixis (mostración) que pertenecen al dominio de la lingüística. Tales ideas aluden a las funciones índice y referencial, que como señala Karl Bulher en la década del 30 del siglo pasado, “se dan en la lengua casi en igual proporción”<sup>2</sup>. Hoy en día sabemos que la función índice aparece tanto

---

<sup>1</sup> ALLENDE, F. y CONDEMARIN, M. La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo. Santiago de Chile. Convenio Andrés Bello. 1982. P. 167.

<sup>2</sup> Ibid.



al interior de cada oración como en secuencias muy complejas de oraciones.

Por otra parte, al hablar de texto, tenemos que tener presente la relación entre éste y el contexto o situación real o creada en la que el texto tiene lugar o se produce. Los fenómenos que plantea tal cuestión son objetos de estudio, especialmente, de la pragmática y el análisis del discurso en sus distintas vertientes<sup>3</sup>.

Ahora, desde una perspectiva semiótica general existen varios tipos de textos: orales, escritos, gráficos, audiovisuales, musicales, etc. Pero en este trabajo nos ocuparemos específicamente de los textos verbales (aunque algunos conceptos podrían ser de aplicación más o menos amplia), y más concretamente del texto escrito.

En este sentido nos interesan principalmente las definiciones de texto relacionadas con el lenguaje articulado. Por ejemplo, Petofi (1973), lo definió como "un conjunto de unidades lingüísticas vinculadas en un

---

<sup>3</sup> En este campo son lecturas obligadas dos obras de Teun Van Dijk. "La ciencia del texto. Barcelona. Paidós. 1983 y Estructuras y funciones del discurso. México. Siglo XXI. 1989. Cfr. AUSTIN, J.L. Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona: Paidós, 1990. HABERMAS, Jürgen. Teoría de la Acción Comunitaria. Madrid. Taurus, 1980.

conglomerado total de intención significativa”<sup>4</sup>. Más tarde Halliday (1982), conceptualizó al texto, como una “forma de conducta social cuyo objetivo es que el significado que constituye el sistema social, puede ser intercambiado entre sus miembros: primero ha de representarse en una forma simbólica, susceptible de intercambio (La más utilizada es la lengua)<sup>5</sup>. Por su parte Alvaro Díaz (1987), ofrece otra definición: “Un conjunto coherente y cohesivo de actos comunicativos codificados por medio de oraciones relacionadas temáticamente. El texto no puede ser reconocible por su tamaño, sino por su realización y no es simplemente una cadena de oraciones o enunciados bien formados gramatical y semánticamente sino una muestra de la lengua que posee textura”<sup>6</sup>. María Cristina Martínez (1994), agrega lo siguiente: “El texto está formado por proposiciones que se relacionan entre sí por medio de lazos formales explícitos que ayudan a determinar el significado de un texto”<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Citado por ALLENDE, F. y CONDEMARIN, M. En: Op. Cit. P. 175.

<sup>5</sup> Citado en: Lengua Castellana: Lineamientos curriculares. Santafé de Bogotá. M.E.N. 1998. P. 76. Cfr. HALLIDAY, M. El lenguaje como semiótica social. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. 1994 .

<sup>6</sup> DIAZ, Alvaro. Aproximación al texto escrito. 3ª Edición Medellín. Editorial Universidad de Antioquia. 1993, P. 15

<sup>7</sup> MARTINEZ, María C. Análisis del discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos. 2ª Ed. Cali. Editorial Universidad del Valle. 1997 P. 34 y 55

En síntesis, entendemos por texto un tejido que se construye formalmente según reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas, para ser usado en una situación concreta.

Para continuar debemos hacer dos aclaraciones importantes: 1) Los textos pueden ser orales o escritos, en prosa o verso, diálogos o monologados; "pueden ser una oración o todo un libro, o grito o una conferencia"<sup>8</sup>. Es decir, lo que determina al texto no es su extensión, sino su intención y eficacia comunicativa. 2) Hay que distinguir entre un texto y los diferentes soportes de textos, canales y medios. En este sentido, los libros, los periódicos, las revistas, los carteles, los documentos, etc., no son tipos de textos sino soportes<sup>9</sup>.

Realmente en un texto se interpretan las oraciones como un conjunto, estrechamente relacionadas entre sí, y no como una serie de oraciones independientes. El hablante distingue lo que es un texto de lo que no lo es por la textura, gracias a su competencia textual. La intención comunicativa está determinada por la manera como se relacionan las oraciones entre sí hasta tejer el hilo argumental del tema.

<sup>8</sup> DIAZ, Alvaro. Op Cit.

<sup>9</sup> DIJK, Teun Van. La ciencia del Texto. P. 171.

Con relación a la estructura o estructuras textuales, el texto se compone de elementos microestructurales, macroestructurales y supraestructurales. Los primeros son los estratos o partes que lo forman sin pertenecer a su significación propiamente dicha. En los textos escritos son las letras, las palabras, las oraciones y los párrafos como parte de las unidades del texto. Salvo casos excepcionales, la comprensión textual no depende directamente de los estratos.

Los elementos macroestructurales son los pertenecientes al intertexto, que según Kristeva sería “la interacción de textos que se producen en el interior de un solo texto”<sup>10</sup>. Son las unidades más importantes para la significación del conjunto, como pueden ser “las ideas de una reflexión, los hechos y personajes de una narración, los principios de una demostración, los momentos de un drama, las partes de un objeto, etc., y las relaciones significativas que se establecen con los otros elementos del texto”<sup>11</sup>. No están ligados solo a palabras u oraciones, sino a elementos más extensos como párrafos, capítulos, escenas, estrofas, etc. Son estructuras globales.

---

<sup>10</sup> Citada por ALLENDE, F. y CONDEMARÍN. P.175.

<sup>11</sup> Ibid.

El supratexto designa el contexto externo de un texto; el lugar de éste entre otros textos y sus interrelaciones, y las circunstancias que lo enmarcan. Gracias a esta supratextualidad es que el texto alcanza su última dimensión significativa. "Todo lo que se ha entendido a través de los estratos y del intertexto puede cambiar de significación a la luz de la supratextualidad"<sup>12</sup>.

Tal vez existan otras estructuras textuales que no serán tomadas en cuenta en nuestro estudio. Al respecto, Van Dijk, anota que "desde el punto de vista metodológico consideramos que empírica y teóricamente sólo son "importantes", aquellas estructuras textuales y lingüísticas que guarden relación con las características del contexto cognitivo, social y cultural"<sup>13</sup>. Estas tres estructuras agrupan dentro de si las características de los procesos de comprensión, análisis y producción de textos, como veremos más adelante (Véase Cuadro 1).

---

<sup>12</sup> ALLENDE, F. y CONDEMARIN. Op Cit. P. 176.

<sup>13</sup> DIJK, Teun Van. La ciencia del texto. P. 172.

Cuadro 1. Niveles de análisis y producción de textos.\*

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

\* Tomado de lineamientos curriculares. Pág. 63

## LOS NIVELES DE ANALISIS EN LA PRODUCCION DE TEXTOS

Parafraseando a J.L. Austin, no podemos olvidar que a través del lenguaje no solo se significa y se comunica sino que también se hace de acuerdo a las exigencias funcionales y contextuales de quien emite el lenguaje oral o escrito<sup>14</sup>. Se puede decir al respecto, que todo sujeto capaz de establecer lenguaje y acción está en condiciones de comprender, analizar y producir textos de cualquier tipo, eso sí, según su prioridad de acción y comunicación.<sup>15</sup>

Visto de esa manera, es claro que el proceso de la producción de un texto como tal, no está lejano de sus procesos de comprensión y análisis. Sobre este hecho, se establece tres tipos de procesos alrededor de la comprensión, análisis y producción de diversos tipos de texto. Dos de estos procesos, están referidos a los niveles intra e intertextual; y el otro, se centra en el nivel extratextual<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> AUSTIN. Parafraseado en: Lineamientos Curriculares (Lengua Castellana, Men, Julio 98. P. 61)

<sup>15</sup> Habermas, Parafraseado en: Ibid.

<sup>16</sup> Ibid. P. 62.

**Nivel Intratextual:** este primer nivel está basado en las competencias gramatical, semántica y textual. Es el Nivel intratextual que cabe dentro del orden de las estructuras semánticas y sintácticas; microestructuras y macroestructuras; léxicos particulares; estrategias de coherencia y cohesión: cuantificadores, conectores, pronominalización, marcas de tiempo y espacio.

**Nivel Intertextual:** este nivel está basado en las competencias enciclopédica y literaria. Nivel intertextual, que como su nombre lo indica, establece relaciones entre el texto creado y otros textos: diferentes voces, referencias a épocas y culturas, citas o referencias indirectas de épocas y actores diversos.

**Nivel Extratextual:** en este último nivel, la competencia pragmática cobra gran importancia, como quiera que es de carácter extratextual y dentro de ello cabe la reconstrucción del contexto o situación de la comunicación emitida o que aparece en el texto; su componente ideológico y político, así como su uso social.

Para efectos de nuestro estudio, observamos en los textos creados por los jóvenes del Instituto Barbacoas, los niveles intratextual y



extratextual, atendiendo a algunos de los indicadores señalados en el cuadro número 1. No tomaremos el nivel intertextual por cuanto la pregunta formulada para la creación de los textos no conduce a explorar a cabalidad este nivel.

## CAPITULO II

### ANALISIS DE LA PRODUCCION ESCRITA

Producir textos de cualquier tipo, informativos, narrativos, argumentativos o explicativos, no es cosa sencilla. Escribir y producir textos: "no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, se trata de un proceso que a la vez es social e individual, en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo"<sup>17</sup>. Retomando la idea de que escribir es un proceso, relacionado con procesos externos y personales dentro de un contexto determinado, se solicitó a un grupo de jóvenes del Colegio Instituto Barbacoas de Santana crear un texto a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuál ha sido el momento más triste de tu vida? Esta pregunta dio como resultado una serie de textos en los que los estudiantes podían expresar abiertamente sus ideas; tanto así, que se

---

<sup>17</sup> Véase lineamientos curriculares (lengua castellana). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 1998. Pág. 49

dio el caso de que algunos de ellos expresaron manifiestas emociones (como llorar).

A continuación presentaremos el análisis en los niveles intratextual y extratextual de algunas de las muestras recogidas.

### **NIVEL INTRATEXTUAL**

En este nivel se analizan los componentes sintácticos y semánticos. El nivel sintáctico debe entenderse en dos sentidos: (1) el referido a la forma y relaciones de las oraciones que componen el texto (microestructura) y (2) el referido a la forma como se construye el texto en categorías textuales; por ejemplo, apertura, conflicto y cierre, si se trata de textos narrativos (superestructura). En el nivel semántico, por su parte, se describe el tema o temas planteados y la coherencia global (macroestructura).

### **NIVEL EXTRATEXTUAL**

En este nivel describiremos solamente el contexto sociocultural que da a entender el texto. Es decir, basados en el tema planteado por cada texto y atendiendo al conocimiento del tipo de vida que rodea estos jóvenes, formularemos algunas conjeturas acerca de las circunstancias

que determinan sus formas de expresión. Este análisis lo efectuaremos al final, por cuanto hemos detectado temas y circunstancias recurrentes.

Observemos entonces los textos en el **NIVEL INTRATEXTUAL**:

¿Cuál ha sido el momento más triste de tu vida?

**Primer texto:**

*Cuando matarón a mi tío inoentemente por estar en la mitad del  
que iban a matar a un condenado hombre malo*

A nivel sintáctico oracional, encontramos un texto aceptable, en el cual, sin embargo, se pudo hacer uso de los paréntesis para el enunciado *a un condenado hombre malo*. A nivel sintáctico textual observamos un texto que carece de apertura (la que podría ser, "el momento más triste fue"), presenta un conflicto y al parecer carece de cierre (una suerte de reacción ante un conflicto).

A nivel semántico, consideramos que el texto es coherente, llama la atención el tema: la muerte. (Como ya lo mencionamos, de los temas hablaremos cuando analicemos el nivel extratextual).

Segundo texto:

*El momento más triste que yo e pasado es cuando un familiar que mas quiero lo matan o se muere que yo siempre e amado tambien cuando un amigo de uno sufre o esta dolido por algo que le sucedió es que uno so soporta que un amigo de uno este triste por que uno tambien nos podemos por que a uno le duele lo que a el le pasa o un problema que tenga en su casa o este recentido por algo*

Este texto responde a lo solicitado en el enunciado, pero no es muy claro en la presentación de una situación en particular a la que se pueda considerar como “el día más triste” en la vida del joven que escribe. Nótese por otro lado, la falta de concordancia en oraciones como: “*El momento más triste que yo e pasado es cuando un familiar que yo más quiero lo matan o se muere que yo siempre e amado...*”. No existe relación alguna entre la conjugación del verbo ser y el resto de lo que se escribe, ya que si se dispone a contar una experiencia del pasado el verbo debe estar conjugado bajo estas circunstancias. Luego aparece la frase “*Que yo siempre e amado*”, que no aporta ni clarifica absolutamente nada, y por el contrario aumenta la sensación de vacío. Igual ocurre con la oración: “*... es que uno no soporta que un amigo*

*de uno este triste por que uno también nos podemos*". La consecuencia de la tristeza del amigo debe estar en número singular igual que el pronombre utilizado. A estos inconvenientes se puede agregar, que a pesar de poseer recursos cohesivos, carece de signos de puntuación. Este texto no es narrativo (no ofrece sus categorías mínimas) más bien es expositivo. El tema, otra vez, es la muerte y el dolor. Observemos otro texto.

*Fue el día que tube un problema con una amigas  
desde ese momento senti que habia perdido como a un  
hermano pero yo sabia que le hacia falta mi amistad  
y ella pudo dialogar conmigo y me devolvio su  
amistad.*

A nivel sintáctico oracional notamos la concordancia entre género, número, tiempo y persona, presente en las siguientes proposiciones: "*Fue el día que tube un problema con una amiga...*", "... *sabia que le hacia falta mi amistad,...*", "...*Ella pudo dialogar conmigo y me devolvió su amistad*".

Las anteriores proposiciones están enlazadas por los siguientes conectores: *desde, pero, y, como*, este último sirve de introductor comparativo para ilustrar el sentir luego de perder la amistad de una amiga. Sin embargo, este texto carece de signos de puntuación que en un determinado momento, establezcan relaciones cohesivas y de segmentación semántica.

A nivel sintáctico textual (superestructura) notamos un texto que añade la categoría evaluación al esquema narrativo(*pero yo sabía*); es decir, presenta la reacción del narrador frente al tema.

A nivel semántico el texto es coherente y el tema es el alejamiento(aunque no cuenta por qué) y la reconciliación.

Veamos otro texto:

**Parte 1**

*Unos de lo momento más triste de mi vida fue cuando la mamá de mi mejor amiga me gritó que yo no merecía ser amiga de su hija por culpa, de una equivocación me senti, la más vil de todo el mundo y quería me tragara la tierra, o que un rayo me partiera en dos.*

**Parte 2**

*Otro fue cuando fui a visitar a mi novio a su casa porque el estaba enfermo, appena llegué lo que hizo fue mirarme con desprecio porque le inventaron un chismey él, ni corto ni perezoso, lo creyó todo porque, no confio en mi si no en lo demas y ese dia terminamos y senti tan decercionada de la vida.*

Este texto, en su primera parte, inicia adecuadamente ya que la respuesta da cuenta de lo sugerido en la pregunta, y coloca el hecho en concordancia al pasado: “*fue cuando...*”, y “*la mamá de mi mejor amiga me gritó...*”. A nivel de segmentación semántica y cohesión, aparece un signo de puntuación de uso más o menos recurrente, la coma, que a pesar de estar presente, su mala utilización bloquea la libre unión entre las oraciones.



En cuanto a la forma o sintaxis textual miremos la siguiente secuencia:

1. ¿Cuál fue el día más triste de tu vida? “... *fue cuando la mamá de mi mejor amiga me gritó que yo no merecía ser amiga de su hija...*”
2. ¿Por qué se generó esta situación? “...*por culpa de una equivocación...*”
3. ¿Consecuencia en que generó esa situación? “... *Me sentí la más vil de todo el mundo y quería me tragara la tierra, o que un rayo me partiera en dos*”.

No fue de interés para el narrador dar un testimonio explícito acerca de la situación: ¿cuál fue la equivocación? ¿Qué ocurrió, para que la señora actuará de manera tan grosera?. Esta explicación le daría mayor concordancia a los argumentos: no es muy claro si la tristeza obedece a la pérdida de esa amistad o al regaño de la madre de su amiga.

En la segunda parte notamos que el texto posee signos de puntuación que establecen nexos más claros junto al uso de recursos lingüísticos.

Aunque estos últimos no son abundantes y es reiterativo el uso de la conjunción causal *porque*: *porque* el estaba enfermo, *porque* le inventaron un chisme, *porque* no confió en mi; esta conjunción, que si bien pudo ser remplazada en alguna ocasión, por la locución conjuntiva *ya que*, cumple de manera perfecta su función de conector apoyado en el buen uso de la coma con función cohesiva: "... y él, ni corto ni perezoso, lo creyó todo porque...".

En cuanto a la presentación de la idea posee una sencilla secuencia textual que a pesar de esto, es superior a la del texto anterior:

1. ¿Cuál fue el día más triste de tu vida? "... cuando fui a visitar a mi novio a su casa porque el estaba enfermo, appena llegué lo que hizo fue mirarme con desprecio...".
2. ¿Por qué se generó esa situación? "... porque le inventaron un chisme y él, ni corto ni perezoso lo creyó todo..."
3. Argumento de justificación y defensa: "... porque no confio en mí si no en lo demás..."

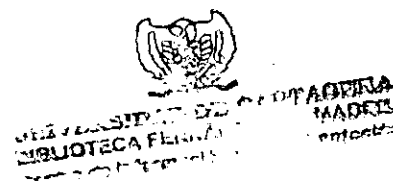
4. ¿Consecuencia en que degeneró la situación? *"...y ese día terminamos y sentí tan decercionada de la vida"*.

El tema en ambas situaciones es el chisme y el conflicto que genera. Un chisme puede ser un comentario verdadero o falso, que busca indisponer a una persona con otra. Sin embargo dentro del texto mismo aparece un argumento de defensa que plantea que el autor fue víctima de una calumnia.

Miremos, ahora, otro ejemplo muy breve que contiene una estructura textual un tanto distinta:

*El momento más triste fue el día de mi cumpleaños,  
por que mi mamá no pudo estar con migo ese día tan  
especial para mi, por que yo cumplia 15 años.*

La primera proposición, además de estar relacionada con la segunda por medio de un conector, es reforzada por el uso de la coma, ya que la pausa que marca, fortalece su entrada cumpliendo así una función cohesiva: *"El momento más triste fue el día de mi cumpleaños, porque mi mamá no pudo estar conmigo..."*



Observemos que hay una serie de proposiciones que se ordenan de lo simple a lo complejo, es decir, se empieza con una que responde a la inquietud del interrogante: "*El momento mas triste fue el día de mi cumpleaños*". Luego de señalar lo sugerido, da las razones por las cuales ese ha sido el día más triste de su vida: "... *porque mi mamá no pudo estar conmigo ese día tan especial para mi*". Posteriormente introduce un poco más, dando la explicación de por qué esa situación era especial: "...*porque yo cumplía 15 años*". Esta secuencia textual quedaría así:

1. El momento más triste (que a la vez es motivo): "... *fue el día de mi cumpleaños*".
2. Causa número 1: "...*mi mamá no pudo estar conmigo ese día tan especial para mí*".
3. Causa número 2: "...*cumplía 15 años*".

Cabe anotar que las proposiciones están relacionadas a manera de plan argumentativo: la una, da razón de la anterior: la primera conlleva a la segunda, y ésta a su vez, a la tercera. Se hace uso de la conjunción causal *porque*, y al igual que en el ejemplo anterior, esta misma pudo

ser remplazada en alguna ocasión por, *ya que, dado que, en el cual* "yo cumplía 15 años".

Observemos ahora, el **NIVEL EXTRATEXTUAL**:

En los textos analizados hemos podido detectar los siguientes temas:

- La muerte
- El dolor ante la pérdida de un amigo
- La reconciliación
- Las situaciones problemáticas originadas por el chisme
- El dolor ante la ausencia de un ser querido

Intencionalmente, no hemos dicho si son mujeres u hombres quienes escriben. Antes de seguir en la lectura de este trabajo le solicitamos(a usted, lector de esta monografía) su opinión: ¿quiénes escriben los textos mostrados? ¿Mujeres u hombres?\*. Sólo el segundo texto mostrado corresponde a un hombre. Veamos otros tres escritos por mujeres:

\*¿Puede reconocerse un lenguaje femenino, unos temas femeninos vs. Otros tantos masculinos?. En principio, nuestra respuesta es: sí. Pero ese es tema de otro trabajo.

**Texto uno:**

*Fue cuando acesinaron a mi padre  
Porque sufrí mucho y porque me habían  
quitado lo mejor de mi vida. Aunque lo  
más sugrado de mi vida es mi madre pero  
después de la madre viene el padre que también  
es un ser querido. Yo e tenido otros momentos  
tristes pero el que has acabado de leer  
ha sido el más triste de mi vida.*

**Texto dos:**

*El día triste mío fue cuando mi abuelo  
se está muriendo y yo lo veía como agonizaba  
como con ganas de gritar y nada más pudo llamar  
a mi papá y le dijo que cuidara a sus nietos  
muy bien sin separarse de ellos si no cuando  
te mueras.*

**Texto tres:**

*El día triste mío fue cuando mi mamá  
se quemó y yo la vi como estaba en la  
clínica muy dolida me dio un pesar cuando la vi.  
Pero gracias a Dios salió muy bien.*

Comentaremos entonces, textos y circunstancias femeninas. Las edades de estas jóvenes oscilan entre los catorce y diecisiete años. Sabemos que su calidad de vida es muy precaria y que las expectativas de progreso social y económico son casi nulas para ellas: muy pocas terminan sus estudios primarios y secundarios y, por supuesto, tampoco los universitarios.\* Notamos en estas jóvenes un fuerte aprecio por la amistad, cosa que también le ocurre a la mayoría de muchachas de cualquier estrato; no obstante, a diferencia de estas últimas se reconoce en la amistad fuertes lazos de solidaridad, tanto así que el desprecio de un amigo es tomado como el momento más triste. No es el sentimiento de soledad, de abandono o de incomprensión por parte de los adultos el que prima como causa de la tristeza, sino el que "el otro", igual a él no lo reconozca. Existe menos individualismo y más pertenencia a un grupo.

\* Estos y otros datos etnográficos los hemos tomado del recuento que nos ha hecho una profesora de estos jóvenes.

En algunos de estos datos y en algunos que no incluimos en la muestra nos ha llamado la atención que el tema recurrente planteado por las mujeres es de índole amorosa. El amor, el noviazgo o el matrimonio son importantes para las niñas de allí. Su esperanza inmediata es conseguir marido; de hecho, los embarazos (muchas veces no deseados) se dan a muy temprana edad.

Curiosamente un joven (no incluido en la muestra) habla también de un desamor, pero primero menciona un partido de fútbol:

*Fue cuando yo estaba jugando futbol en pasacaballo  
peleando trofeo, me dolio tanto que después de ir ganando 2 a 0 ellos ganaran  
4 a 2 nosotros nos pusimos muy tristes por la derrota que nos dieron en  
pasacaballo El dia mas triste fue tambien cuando mi novia me dejo porque tenia  
otro.*



El otro tema recurrente es la muerte por causas violentas y los desastres ocurridos en la familia, especialmente, a las madres. Nos confirman las rudas circunstancias por las que atraviesan estas niñas-mujeres que deben enfrentar la vida bajo opciones que en otros estratos no ocurren.

Los hombres también hablan de la muerte, el desamor y la amistad. Veamos otra muestra:

*El momento mas triste de mi vida fue el dia  
10 de Diciembre del año 1999 cuando mis propios  
en los que mas confiaba tuvieron el honor de traicionarme  
con una mujer que llo estaba cuadrado. Ellos me acian mientras  
que llo inocentemente del acto que ellos cometian  
jugábamos sonreíamos. Etc pero unos dias yo notava  
la caída y un dia otra persona quien no era amiga mia  
tuvo la molestia de contarme yo no le creia  
pero el mismo me yebo a comprobar que era verdad en  
los mismos momentos yo sali para mi casa y me puse a llorar  
mi mamá me pregunto y le sali con tremenda  
groseria que jamas le habia hecho. En esos momentos  
me sentia muy mal y triste y traicionado por mis  
propios amigos gente en la que llo mas confiaba ESTE FUE MI  
MOMENTO MAS TRISTE.*

Como ya lo mencionamos las formas de expresión femeninas y masculinas son temas de otro análisis. Por el momento y para finalizar, basta señalar que estas son muestras de las condiciones de vida por las que atraviesan muchos jóvenes en nuestra ciudad.

## CONCLUSIONES

Antes de esgrimir conclusiones negativas o positivas acerca de lo evaluado, es válido decir lo que en su gran mayoría coincide en afirmar los expertos: producir textos en "situación de evaluación" supone condiciones distintas a la producción social de la escritura en contextos comunicativos más auténticos. Al respecto, y con el ánimo de aumentar su confianza en sí mismos, a los jóvenes se les hizo énfasis en que este tipo de ejercicio no correspondía a una evaluación con valor en notas para el área de lenguaje, que era una especie de juego para medir capacidades y recursos lingüísticos.

Este no fue un estudio enfocado de la misma manera que los realizados anteriormente; estos últimos están basados en lecto-escritura, en crear textos a partir de la lectura de otro texto que actuaría como base; en narrar paso a paso juegos infantiles que configuran nuestro imaginario cultural.

En nuestro estudio, nosotros preferimos inclinarnos hacia la creación de textos que involucren de manera real y como partícipe activo al creador del mismo, como quiera que era un texto que tocaba sus sentimientos e intimidad. Observemos entonces las conclusiones de la muestra.

La descripción de los niveles intra y extra textual de los textos que hemos presentado, nos sugieren dos tipos diferentes de conclusiones: las del nivel lingüístico y las del nivel sociocultural.

#### **NIVEL LINGÜÍSTICO (INTRATEXTUAL)**

La pregunta formulada originó textos espontáneos y, como tal, en ellos se nota la poca atención que se puso a la "forma oracional". Es decir, no se tuvo cuidado en la construcción sintáctica y por eso podríamos criticar sus fallas ortográficas. No obstante, la "forma textual" fue perfectamente pertinente: se prestó más atención al nivel episódico que al fonético-morfológico; primó el factor semántico-pragmático.

La discusión acerca de la importancia del factor ortográfico, aún sigue siendo pertinente; pero, como lo mencionamos en la introducción y en el primer capítulo de esta monografía, en nuestros días prima el factor

textual y, desde estos puntos de vista, los textos construidos por los jóvenes observados son adecuados (aunque no sean gramaticales). No obstante, sabemos que la escuela insiste en privilegiar el factor oracional.

Acerca de las condiciones ambiente, y si el entorno tiene alguna incidencia en el desempeño o rendimiento académico, los expertos insisten en decir que en la zona urbana "los desempeños son ligeramente superiores a los de la zona rural". Los intereses rurales del grupo evaluado, se ven reflejados en los resultados; esto en cuanto a enfrentar el reto de la escuela, que es considerada como una estructura cercana a lo urbano.

No se hicieron comparaciones con ningún otro grado para no demeritar los logros que se pudiesen alcanzar. Se mantuvieron muchas expectativas en torno a las posibles capacidades de los niños, como quiera que son alumnos de Grado 8 de la Básica Secundaria.

La frase "escribir es producir el mundo" quedó referenciada más que nada en la utilización de un lenguaje muy cotidiano, en la mayoría de los trabajos; palabras y expresiones que bien distribuidas y

organizadas, pudieron haber hecho más interesante el contenido y la estructura de las anécdotas narradas.

Se debe hacer énfasis, en este caso sí, por parte de los docentes del área de lenguaje en la correcta utilización de los recursos cohesivos. Si son bien utilizados, el sentido del texto se magnifica, ya que el lector puede organizar y reconstruir, en palabras de Dixie Lee Spiegel: “los recursos cohesivos sirven como señales que ayudan al lector a integrar el texto o a construir una estructura de discurso organizada”<sup>5</sup>

Incentivar en los niños el interés en la lectura, podría generar resultados más satisfactorios en el tipo de prueba realizada, con el correr del tiempo. La lectura y la escritura son procesos interactivos; en la medida que el niño satisfaga plenamente su proceso lector, mejores creaciones elaborará. La lectura implica el reconocimiento y posterior manejo de estructuras de orden narrativo, vocabulario, sonidos y símbolos; y lo más importante, el desarrollo de estrategias de comprensión que abrirán su visión de mundo, para luego plasmarla en la escritura.

---

<sup>18</sup> Dixie Lee Spiegel. En: Op. Cit.

En la medida que el alumno haga un lado sus condiciones rurales, sin dejar con ello de ser auténtico, asumirá de una mejor manera la opción que brinda la escuela para superarse. Las condiciones del entorno que paralizan su proceso, variarán para bien, ya que la escuela será asumida como parte esencial de su cotidianidad y un posible futuro mejor.

#### **NIVEL SOCIO-CULTURAL (EXTRATEXTUAL)**

A nuestro parecer es aquí donde surgen las conclusiones más importantes. ¿Qué sentido tiene la “buena ortografía”, la “buena caligrafía” o la “buena redacción”, si las condiciones externas son tan deprimentes? Sabemos que la educación es uno de los factores que posibilita el mejoramiento de la calidad de vida. Pero ella es insuficiente si no se supera el estancamiento social y cultural mediante otros medios que garanticen una verdadera justicia social. Pero, ¿es este un tema que deban resolver los maestros?

Creemos que el análisis extratextual de los textos recogidos debe considerar otro tipo de categorías, más cercanas al análisis del discurso ideológico. Por esta razón dejamos abierta esta posibilidad

esperando que esta monografía sea fuente de datos para interpretaciones de este tipo.



## BIBLIOGRAFIA

ALLENDE, F. y CONDEMARIN, M. La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo. Chile, Andres Bello. 1982.

BAENA, Luis Angel. El Lenguaje y la Significación, en: Revista Lenguaje No. 17. 1989.

BRUNER, Jerome. Actos de Significación. Madrid, Alianza. 1991

----- Acción, Pensamiento y Lenguaje. Madrid, Alianza. 1992.

DIAZ, Alvaro. Aproximación al texto escrito. Medellín. Universidad de Antioquia. 1995.

FERRERO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI. 1979.

GOODMAN, Kenneth. Proceso Lector, en: Ferreiro, Emilia y Palacio, Margarita. Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI. 1982.

HABERMAS, Jugen. Teoría de la Acción Comunicativa. Madrid, Taurus. 1980.

HALLIDAY,, M. El Lenguaje como semiótica socia. Bogotá, Fondo de Cultura Económica. 1994.

HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa, en: Forma y función No. 9. Bogotá, Universidad Nacional. 1996.

JURADO, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo. Los procesos de la escritura. Bogotá. Editorial Magisterio. 1997.

JURADO, Fabio; PÉREZ, Mauricio y BUSTAMANTE GUILLERMO. Juguemos a Interpretar /Evaluación de Competencias en lectura y escritura. Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria). Bogotá, Plaza y Janés. 1998.

LEE SPIEGEL, Dixie. La cohesión lingüística, en: Irwin, Judith y Doyle, Mary Ann. Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación. Buenos Aires, Aique. 1994.

Lineamientos Curriculares (Lengua Castellana). Bogotá. Editorial Magisterio. MEN. 1998.

MARTINEZ, María C. Análisis del Discurso: Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos. Universidad del Valle. 1997.

PEREZ, Mauricio. Procesos cognitivos y comprensión textual. Bogotá. E.P.E. (Memorias del seminario escuela, lenguaje y sociedad). 1994.

PEREZ, Mauricio y BUSTAMANTE, Guillermo. Evaluación escolar, resultados o procesos. Bogotá. Editorial Magisterio. 1996.

----- . Evaluación de Competencias en la producción de textos (pruebas masivas en la educación básica en Colombia), en: Alegría de enseñar No. 33.

----- . Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa (ejes de la evaluación de producción de textos), Universidad Pedagógica Nacional.

VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. México. Siglo XXI, 1989.

----- . La ciencia del texto. Barcelona, Paidós. 1992