

En el PPAS3, el Tópico Discursivo (cuerpo humano) se puede inferir del título que aparece en el primer párrafo: "...así surgió nuestro proyecto "ME CONOZCO POR DENTRO Y POR FUERA". Necesidad observada en nuestros niños y niñas del 4to grado..." (PPAS1:SI). Con este título el emisor da a conocer de qué tratará el texto. En principio se podría llegar a pensar que éste desarrollará lo concerniente a la anatomía o fisiología del cuerpo humano, sin embargo el texto lo que da a conocer son las situaciones didácticas empleadas por el docente para enseñar a los alumnos algunos aspectos de este asunto, por lo cual los títulos apuntan hacia distintos tópicos didácticos emparentados con el Tópico Discursivo.

4.3. El tipo de texto que emerge de los PPAS

Cada comunidad discursiva tiene su propia cultura que la distingue, caracterizada, entre otros aspectos, por distintos esquemas que controlan la producción y difusión del conocimiento. La comunidad escolar, en tanto discursiva, produce un tipo de discurso con características muy particulares, específicamente pedagógico, que muestra determinado tipo de organización. La propia actividad discursiva y el lenguaje que la acompaña construyen contextos que permiten a los participantes, en la interacción (docente-alumnos), representar de un modo más o menos coordinado aquello de lo que están tratando. De hecho, la interacción didáctica busca provocar en el alumno representaciones mentales y habilidades elaboradas de forma más o menos andamiada por el docente, o desarrolladas a través de las acciones didácticas suscitadas en clase (Vygotsky, 1979).

En este sentido, los textos se escriben para ser interpretados en un contexto sociocultural particular, por lo que reflejan los conocimientos, normas y convenciones compartidos por los miembros de la comunidad (Van Dijk, 1995). En este entorno, el tipo de texto que emerge de los PPAS constituye un medio comunicativo interesante para los maestros que laboran en la escolaridad básica, ya que, por una parte les permite dar a conocer sus experiencias pedagógicas y,

por la otra, contar con un espacio donde conseguir elementos para sus actividades diarias.

Veamos, a manera de ejemplo, la organización textual que los productores elaboran para dar cuenta de sus experiencias de aula con los PPA, en los siguientes segmentos:

a. **Significados construidos: mapa conceptual**

La docente también llevó al aula material sobre mapas conceptuales y mentales para elaborar nuevas producciones y esquemas. Al iniciar esta nueva experiencia se indagó acerca de estos términos (mapas conceptuales), se observó desconocimiento sobre esta herramienta. Al conocer de esta situación, se realizó una lectura acerca del tema para representar un conjunto de significados conceptuales y jerarquizarlos mediante un mapa conceptual, que se fue organizando entre docente y alumnos en una hoja de papel bond (P1-S15).

b. **Bibliobus en la escuela y comunidad**

La docente, por su parte se dirigió a la Biblioteca Pública, del Estado Táchira, para solicitar la caja viajera del Bibliobus, que consiste en un carro acondicionado que lleva a las escuelas libros previamente solicitados por los educadores de la institución visitada, esto permitió continuar con la indagación sobre el proyecto;... (P2-S28).

c. **Me dibujo por dentro y por fuera.**

Después de haber sido discutido y seleccionado el tema referente al proyecto se dio inicio a las actividades para lograr los propósitos, una de estas actividades fue darles una hoja de papel en blanco para que dibujaran su cuerpo por dentro y por fuera. Esto causó risa y niños ruborizados, no obstante, se dibujaron por dentro y por fuera: por dentro sus órganos, por fuera su cuerpo desnudo, con el fin de determinar qué conocían del tema y cómo era tomado por la mayoría de ellos (P3-S8).

d. **Jabón de Tierra**

Reunir a los niños, comentar sus orígenes, dar a conocer los recursos que se usan para su elaboración, conversar sobre los pasos previos para obtener la cal viva y la ceniza, nombrar los componentes: cal viva, ceniza, cebo de res, fique, lejía, indicar el procedimiento para obtener la lejía (P4-S21).

e. **Pequeños Actores de "Mi Venezuela Colonial"**

Una vez estudiada la forma de vida de los diferentes grupos sociales, se le propuso al grado crear un guión para representar una obra teatral, en la que ellos mismos caracterizaran los personajes estudiados y, dada la

inclinación del curso por las artes escénicas, la petición no se hizo esperar, así que, dispuestos en equipos redactaron escenas distintas según sus gustos (P5-S43).

En los segmentos (a), (b), (c), (d) y (e) extraídos de cada uno de los cinco PPAS, los productores textuales organizan el tejido alrededor de un contenido específico. En (a) el segmento gira alrededor de una experiencia didáctica, designada como *significados construidos: mapa conceptual*, en la cual se expone la manera como el docente organizó esta situación pedagógica. En (b) *Bibliobus (sic) en la escuela y comunidad* el tejido textual aparece organizado a partir de una actividad de lectura sobre el tema del proyecto. En (c) *Me dibujo por dentro y por fuera*, es la designación con la cual aparece este fragmento, donde se hace alusión a una situación didáctica relacionada con el dibujo, como su mismo nombre lo indica. El segmento (d) aparece bajo la denominación *jabón de tierra* en el cual se relata una exposición, por parte del docente, sobre el origen del jabón. Y en (e) se hace referencia a una *dramatización en el aula*.

Estos segmentos de texto pertenecen a la estructura de cada uno de los PPAS, los cuales están organizados a partir de un TD y presentan una superestructura que tiene cierta analogía con la de los textos expositivos, ya que en los mismos el tema tratado se organiza siguiendo este modelo tipológico. Al respecto, Bernárdez (1987), Arnáez (1996) y Díaz (2005) proponen que la exposición se caracteriza por el desarrollo de un tema y por la variación estructural según el contenido, la audiencia, los fines comunicativos, el grado de formalidad, entre otros aspectos.

Además de los aspectos mencionados, que podemos evidenciar en los PPAS, conseguimos que ofrecen a los lectores una serie de hechos que emergen de la labor pedagógica, y contienen secciones, tales como introducción, diagnóstico, propósitos, experiencias pedagógicas, logros y a modo de reflexión; así como aspectos titulados y subtitulados que permiten identificar y comprender la información.

Estos PPAS pueden presentar indicaciones sobre el tipo de texto o discurso para una identificación más efectiva del tipo al que pertenece, de las funciones

específicas y la importancia del mismo. Así, para caracterizar el tipo de texto que emerge de los PPAS tenemos que por el modo de producción se presentan como un tipo de texto escrito, de acuerdo con los órdenes discursivos se identifican como textos expositivos – informativos y por su frecuencia de aparición en el contexto social, constituyen un discurso pedagógico.

a) Por el modo de producción. Texto escrito.

El medio por el que se transmite un texto es solamente uno de los criterios que nos permiten hablar de dos modalidades: *texto oral* y *texto escrito*. El texto escrito es independiente del oral, por lo cual ambos modos de producción desarrollan funciones distintas y complementarias, además presentan diferencias tanto contextuales como textuales (Cassany, 1996). El texto escrito posee niveles de complejidad afines con la necesaria toma de distancia, que es menester poner de relieve en el proceso de escritura y en su procesamiento estratégico (Martínez, 2002).

En el marco de este trabajo, nos interesa presentar algunos de los elementos caracterizadores de los PPAS como un tipo de texto cuyo modo de producción escrito surge de la interacción oral de las salas de clase; por cuanto la conversación, mediada por el docente, a partir de los distintos tópicos, para el desarrollo de las acciones didácticas del proceso de enseñanza, es llevada a formato escrito para el docente dar cuenta de sus experiencias con los PPA con el fin de extrapolarlas del aula a otros contextos.

Sin embargo, es necesario tener presente que la escritura no es una traducción de lo oral a lo escrito, sino que crea toda una cultura y unas vías propias de desarrollo. Observamos que el texto escrito, particularmente el de los PPAS, cuando se hace público, adquiere unas características socioculturales identificables por parte de los miembros de la sociedad en que se inscribe (Calsamiglia y Tusón, 1999).

El contenido expresado en los PPAS emerge de los tópicos que generan cada uno de ellos, los cuales dan cabida al desarrollo de experiencias didácticas. Es decir que a través el texto de los PPAS se enuncia la manera como el docente

desarrolla los TD, no para profundizar en un determinado tema, sino para contar la manera como desarrolla cada tópico en los procesos de enseñanza, tal como se observa en el siguiente segmento:

Más que cuentos

Tan pronto los niños se fueron empapando del tema, se leyeron otros artículos acordes con su edad referentes al cerebro y su funcionamiento. Estas lecturas permitieron la construcción de cuentos y poesías, acerca de situaciones cotidianas relacionadas con golpes de cabeza, descubrimientos asombrosos, accidentes, entre otros. A través de estas actividades se revisaron de manera individual sus producciones con atención a los aspectos formales de la lengua escrita (acentuación, puntuación, respeto de las mayúsculas y minúsculas), así como, coherencia textual. Es de destacar que la reescritura como proceso fundamental en la producción escrita, permitió que los niños descubrieran paulatinamente esta normativa y a estar más atentos al leer y escribir. Según Keyser (1998) “Lo importante es formar niños capaces de aplicar criterios lógicos para examinar el escrito, lo que los convierte en actores autónomos” (P1- S13).

Así, para exponer los rasgos caracterizadores de los PPAS, como un tipo de texto escrito, partimos de los postulados de Halliday (1982) y Van Dijk (1992) reorganizados por Cassany (1996), en propiedades textuales y contextuales tanto para la oralidad como para la escritura, entre los cuales decidimos tomar, para el caso que nos ocupa, *la adecuación, la coherencia y la cohesión*.

Con relación a *la adecuación* podemos decir que esta condición textual constituye una característica a través de la cual el texto se adapta al contexto discursivo. El concepto de adecuación fue desarrollado por Halliday y Hasan (1976) quienes consideran que la misma necesita ser definida también por la adecuación del texto al contexto en que tiene lugar, esto es, por el registro lingüístico.

Esto quiere decir, que si damos una mirada a los PPAS conseguimos que en el tipo de texto producido por maestros de Educación Básica, sus receptores son particularmente los mismos maestros; razón por la cual autor y receptor comparten el mismo registro con un lenguaje que podría generar mayor esfuerzo cognitivo en otro público lector, pues el tipo de léxico empleado está cargado de términos pedagógicos.

Esto significa que los PPAS, como textos escritos, se amoldan a los lectores. De tal manera que los TD que trata cada uno, sus intencionalidades comunicativas y el canal de producción (texto escrito en la revista Maestros Hoy) se adecúan a la situación para la cual se produce el texto.

De tal modo que, siguiendo a Cassany (1996) y Van Dijk (1993), quienes además indican que la adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad y el registro para su comprensión, entonces en los PPAS, aun cuando la elección lingüística es apropiada a la situación comunicativa, por cuanto está dirigida a una comunidad lingüística determinada (maestros de Educación Básica), la misma no se adapta totalmente a la variedad estándar. Esto por cuanto, probablemente, los PPAS requieren el uso de un registro particular que está determinado por el tema o asunto global del texto y la comunidad a la cual van dirigidos.

En lo que respecta a *la coherencia*, sabemos que es aquella propiedad del texto que permite la selección de la información relevante o irrelevante y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada. Van Dijk (1988, 1992, 1993) ha propuesto la noción de macroestructura que permite la selección de la información y organización de la estructura para referirse a la coherencia del texto. Es decir que sólo si es posible construir una macroestructura para un discurso puede decirse que ese discurso es coherente globalmente, por lo cual “el recurso de coherencia básico es el tópico discursivo...” (Álvarez, 2000:95).

De tal manera que (si observamos en el cuadro 10 el PPAS que tomamos como ejemplo para la relación entre superestructura y macroestructura) podemos decir, con base en los planteamientos del lingüista holandés, que los PPAS presentan relación entre los elementos del texto y su organización interna a través de las macroproposiciones, por lo cual, podemos pensar que estamos en presencia de un texto coherente.

Entre otros elementos a tomar en cuenta para determinar si los PPAS presentan coherencia, podemos mencionar que además de los macroproposiciones obtenidas, en estos textos se observa un entramado o tejido textual conformado por la articulación de elementos a partir de un tópico global, así como aspectos

explícitos, implícitos e inferenciales, donde el conocimiento del mundo pedagógico juega el papel primordial para poder comprenderlos. Como podemos observar en el siguiente segmento:

Significados construidos: mapa conceptual

La docente también llevó al aula material sobre mapas conceptuales y mentales para elaborar nuevas producciones y esquemas. Al iniciar esta nueva experiencia se indagó acerca de estos términos (mapas conceptuales), se observó desconocimiento sobre esta herramienta. Al conocer de esta situación, se realizó una lectura acerca del tema para representar un conjunto de significados conceptuales y jerarquizarlos mediante un mapa conceptual, que se fue organizando entre docente y alumnos en una hoja de papel bond (P1-S15).

El párrafo explica una situación pedagógica producto de la interacción entre docente, alumnos y materiales, que ocurre en un aula en particular; distinto, probablemente, a otras situaciones de enseñanza, o a otro tipo de texto, como por ejemplo una conferencia. Esto nos conduce a pensar que para cada situación existen informaciones pertinentes o relevantes que son apropiadas en un texto e irrelevantes en otros (Cassany, 1991; 1996).

Por otra parte, en la búsqueda de los elementos caracterizadores de los PPAS como un tipo de texto escrito, debemos decir que presentan *mecanismos cohesivos*, referidos generalmente a un mismo tema. Entre los mecanismos cohesivos que mantienen la referencia en el texto y le dan características de modalidad escrita tenemos los *rasgos léxicos* como repeticiones, relaciones de sinonimia, campos semánticos, entre otros que establecen relaciones de significado entre elementos textuales³⁹. Es de destacar que el léxico empleado es propio de docentes que laboran en los primeros grados de la escolaridad básica, sencillo y con rasgos de oralidad, pero no por ello deja de ser cohesivo, como se puede observar en el siguiente fragmento:

³⁹ En el capítulo VI de esta investigación se profundiza en la cohesión léxica.

CONSTRUIR TU ESQUELETO

La mayoría de los niños estaban deseosos de conocer los huesos y la ubicación de ellos, por esta razón la actividad fue enviada para sus hogares a investigar, para que lograran el aprendizaje tenían que hacerlo del tamaño de ellos, de cada alumno(a), así fue todos se fueron a sus hogares un día viernes para el jueves se debía evaluar el trabajo con la exposición de cada niño con su esqueleto, al llegar los padres con sus niños y el esqueleto, la sorpresa fue lo que le dijeron al profesor, ¿Qué dijeron? Que el si era malo como se le ocurría enviarle ese trabajo a los niños que ellos nunca se los habían aprendido cuando estudiaban pero que haciéndolo con sus hijos se aprendieron todos y su ubicación, hasta la función. Fue un aprendizaje que les quedo a los representantes para siempre aprendieron de manera significativa al lado de sus hijos, y allí quedara aprendieron haciendo, recortando, pegando, varias actividades que los ayudo a memorizar y analizar que es lo mas importante. Y con esta actividad dimos por finalizado el proyecto (P3-S10).

Este párrafo, al mismo tiempo, nos permite ilustrar el uso de los *rasgos gramaticales* por parte de los productores textuales. En la observación de la manera como las oraciones y sus partes se enlazan a través de mecanismos gramaticales es donde conseguimos ciertos aspectos con algunos problemas de elaboración.

Si observamos detalladamente el texto anterior podremos percatarnos que presenta algunas debilidades en cuanto a ortografía y redacción. Además, es evidente la falta de algunos signos de puntuación que contribuyan a proporcionar más inteligibilidad al texto, para evitar que dificulte su lectura y comprensión.

De igual manera, en el texto aparecen algunas palabras que, de acuerdo con las reglas de acentuación, deberían llevar su respectiva tilde, sin embargo, carecen de ese aspecto tan importante en la redacción de un texto. Estas palabras son las que aparecen en las siguientes expresiones: “Que el (*él*) si era malo...”; “Fue un aprendizaje que les quedo (*quedó*) a los representantes...”; “...varias actividades que los ayudo (*ayudó*) a memorizar y analizar que (*qué*) es lo mas (*más*) importante”.

En lo que respecta al encadenamiento de las palabras que componen las oraciones del tejido textual, se puede ver que en algunas de ellas se presentan ambigüedades, lo cual puede dificultar su lectura y comprensión, sobre todo en

receptores con escaso conocimiento sobre didáctica. Observamos, entonces, algunas debilidades en cuanto a los aspectos formales de la escritura. De modo que, podemos expresar que los PPAS resultan menos elaborados si se comparan, por ejemplo, con un artículo de opinión sobre pedagogía para ser publicado en una revista arbitrada.

Sin embargo, es de nuestra opinión, que los PPAS como un tipo de texto escrito, con las debilidades mencionadas, consiguen su objetivo comunicativo: presentan temas enfocados hacia la didáctica, por lo cual pueden despertar interés en sus lectores, además, la cohesión y la coherencia facilitan la comprensión en la comunidad lingüística a la cual van dirigidos. En otras palabras, recobramos la idea (ya aludida) de que un texto no transmite un sentido por sí mismo, sino explicaciones generales para que el lector les dé sentido a partir de sus propios conocimientos y su universo de creencias (Martin, 1987). Esta noción de construcción del sentido ha venido transformando la concepción de texto como algo estático para desarrollar la idea de un material flexible que adquiere forma en la concreción del acto comunicativo y en las comunidades lingüísticas afines al tipo de texto producido.

b) De acuerdo a los órdenes discursivos. Texto expositivo – informativo

Para la caracterización de los PPAS como un tipo de texto perteneciente al orden expositivo nos apegamos a la línea de Charaudeau (1992), Sánchez (1992 y 1993), Álvarez (2000) y Villegas (2000), quienes, de una u otra manera, adoptan la noción de órdenes del discurso para hacer referencia a la narración, exposición, descripción, argumentación e instrucción, entre otros.

Los textos expositivos tienen la función de presentar al receptor la explicación de un tema con el fin de que los destinatarios lo conozcan o lo comprendan mejor. La exposición es, sin duda, la forma más habitual de expresión de las ideas y conocimientos. Son también expositivos los tratados didácticos, las instrucciones de uso y todos aquellos textos cuya finalidad consista en informar sobre hechos, conceptos o formas de hacer (Slater y Graves, 1990).

El siguiente párrafo muestra la forma como uno de los autores de los textos objeto de análisis informa sobre el modo de desarrollar la didáctica y guía la atención del lector a través de un título:

¿Cuál de los hemisferios cerebrales predomina en ti?

La base de esta actividad fue la realización de dibujos libres con ambas manos y el aplicar un test para saber cuál de los hemisferios cerebrales es el dominante en cada uno de los niños. El resultado arrojó que un número significativo de niñas y niños se desenvuelven más con el hemisferio derecho, lo que significa que desarrollan facultades referidas al pensamiento en términos de sonido, relaciones espaciales, reconocimiento de imágenes, patrones y por el mando de percepciones y formas. Para esta ocasión se conversó acerca de los resultados obtenidos en el test y se llevaron revistas que mencionaran el funcionamiento de ambos hemisferios de la neocorteza, el sistema límbico y reptil. Hubo un gran impacto en ellos, al enterarse que sus sentimientos, emociones, rabias, dolor y comportamientos tuvieran relación con el cerebro, pues ellos pensaban que el corazón era el que controlaba esta función (P1- S18).

Dados los propósitos comunicativos de los PPAS se puede comprender el empleo de un vocabulario que se adecúa tanto al tema como a la comunidad a la cual va dirigida. Vemos que en el segmento relacionado con *¿cuál de los hemisferios predomina en ti?* la exposición tiene como propósito dar a conocer, entre los posibles receptores, la manera como se desarrolló esta actividad. Si una persona ajena al círculo pedagógico se acerca a este texto, probablemente le requeriría mayor procesamiento cognitivo pues se requiere algún conocimiento previo sobre enseñanza para saber lo que nos quiere decir el emisor, ya que los PPAS como textos expositivos reflejan la naturaleza del emisor, del posible destinatario o receptor y de la relación entre ambos (Richgels *et al*, 1990).

Hemos visto que en los PPAS se presenta un tema que le permite al productor textual informar acerca de como el docente en el aula de clase lo desarrolla. Para elaborar estos textos el docente utiliza una serie de ideas que, fundamentalmente, las obtiene de sus experiencias con los PPA. Por lo cual percibimos que para sistematizar los proyectos, el productor, además de otros aspectos, incorpora en el tejido la información sobre el tema que desarrolla, selecciona aquellos datos que considera sean de interés a los lectores potenciales,

estructura y expone la información de una manera distinta a otros textos expositivos.

Sin embargo, esta manera distinta de exponer los hechos pedagógicos en los PPAS no difiere de los textos expositivos, pues a decir de Sánchez (1990) el modo expositivo pueden adoptar diferentes estructuras según el tema a tratar. Idea que es profundizada por Díaz (2005), quien en un estudio sobre textos expositivos indica que los mismos se caracterizan por presentar el desarrollo objetivo de un tema y por variar su estructuración según la naturaleza, el tema y el autor del texto.

Entonces, siguiendo, entre otros, a Combettes *et al* (1980), Bustos (1996), Muth (1990), Sánchez (1992), Calsamiglia y Tusón (1999) y Díaz (2005) podemos extraer algunos elementos caracterizadores de los PPAS, como un tipo de texto expositivo, no sin antes dejar claro que como no hay textos puros, pueden aparecer distintas secuencias textuales de cualquiera de los órdenes discursivos:

- a) Es un tipo de discurso informativo producido por un docente que desea comunicar sus experiencias pedagógicas.
- b) Se reportan hechos y acciones didácticas particulares de un contexto situacional particular (el aula de clase de Educación Básica).
- c) Presenta los elementos caracterizadores de un estado de hechos vividos por el mismo productor textual. El productor da a conocer la realidad, no la inventa ni la copia de otros. Pero da a conocer, probablemente, sólo algunos hechos, pues la experiencia pedagógica es muy extensa y rica, por lo cual hay aspectos como las manifestaciones de afecto, que son difíciles de captar y transcribir. Es decir, que entre una variedad de hechos el productor selecciona algunos para darlos a conocer.
- d) Hay muy poca presencia de deícticos que remitan al contexto de situación. Probablemente porque no hacen referencia a tiempo y/o lugares específicos y para darle el carácter de objetividad y neutralidad propios de la exposición.
- e) Uso de marcadores discursivos, particularmente conectores aditivos y consecutivos, así como estructuradores de la información del tipo

ordenadores, los cuales, probablemente, son muy utilizados en los textos expositivos.

- f) Presentan una superestructura distinta a otro tipo de texto, tanto expositivo como de otros géneros. Esto porque en los PPAS los aspectos introductorios llevan además los propósitos y el diagnóstico. En el desarrollo se describen las situaciones didácticas y las conclusiones evidencian logros y reflexiones.
- g) Uso de mecanismos cohesivos léxicos (más allá de los gramaticales que no fueron analizados en esta investigación), entre los más utilizados fueron aquellos referidos a la repetición y sinonimia.

c) *Por su frecuencia de aparición en el contexto social. Discurso pedagógico*

Las condiciones de uso del discurso del aula son las que determinan su naturaleza, pues al igual que otras situaciones de comunicación, es el contexto el que marca la pauta. Pero no es que el discurso del aula tenga que ser distintivo por sí mismo, sino que los factores que acuden a él se han consensuado para generar lo que Bernstein (2000, 2001) ha denominado *discurso pedagógico*, quien lo describe como un discurso definido con un significado institucional enmarcado dentro de un contexto específico: *el aula de clases*.

El autor mencionado señala que el vínculo que utiliza la educación entre el discurso pedagógico y la sociedad es el lenguaje, un lenguaje amplio y rico en significados y significantes, propios de un contexto particular, que revela el proceso de interacción dentro de las aulas como espacios que se encargan de reproducir las prácticas pedagógicas.

Para analizar y comprender un hecho educativo debemos remitirnos al mundo discursivo. Es desde los estudios del discurso donde la interpretación tiene un espacio útil para la exploración de textos escritos. Cuando explicamos textos pedagógicos nos remitimos al sentido, tanto del acontecer del que forma parte, como del lenguaje al que el texto se adscribe, tal como lo podemos observar en el siguiente segmento textual extraído del corpus: Elaborando un semillero.

Esta situación didáctica surgió a raíz de una lectura que trajo al aula la niña Glenda Niño Huérfano, titulada “Historia de la semilla”, la cual realizamos y dramatizamos espontáneamente. Con esta actividad se pretende motivar en los niños la observación y registro, en un pictograma, del proceso que se da en el desarrollo de la semilla hasta formarse la planta, e iniciar el estudio de los elementos necesarios para la vida de las plantas, en el contacto con los mismos en la elaboración del semillero, también se quiere aprovechar esta actividad para iniciar el estudio de las partes de la planta y sus funciones a medida que germinen las semillas y se desarrolle. Para ello primero se exploró los saberes que tenían niños y niñas acerca del tema, luego se buscaron los materiales y se escribió el nombre de cada uno al lado del dibujo: Abono, recipientes, regadera, semillas, la recolección de los materiales se hizo conjuntamente con alumnos representantes y docente, el lunes 12 de noviembre se compartió en el aula la elaboración del semillero, para la observación y registro la docente elaboró un instrumento, en el cual se realizaría específicamente un pictograma, y fue dando orientaciones a niños y niñas para el uso del mismo, ... (P2-S54).

Podemos apreciar en el segmento anterior, denominado *elaborando un semillero*, que el productor textual remite a los lectores a una actividad didáctica, en la que describe secuencialmente la manera de organizarla y el modo como contribuyeron al desarrollo de la misma los otros participantes de la situación, alumnos y representantes. Por lo tanto, preguntarnos por el sentido del acontecer pedagógico implica interrogantes que conciernen a unos participantes específicos, docentes, educandos y sus familias; y al sentido del mundo, relacionado con la institución educativa. Implica, entonces, remitirnos al contexto pedagógico como ámbito de producción social de los PPAS.

Al igual que otros conceptos lingüísticos el contexto también presenta dificultades para su análisis en los estudios del discurso. Sin embargo, nosotros nos apegamos a la línea de Halliday (1982) por cuanto para referirnos al contexto debemos tener en cuenta que los PPAS constituyen una práctica discursiva que sólo

puede entenderse a partir de la configuración de un espacio particular, que emerge de una situación particular. En tal sentido establecemos como el texto se vincula a la situación. Es decir que caracterizaremos con Halliday el contexto de situación en términos que revelan la relación entre el lenguaje y el entorno.

De allí que en este estudio, la noción “contexto de situación la explicamos a través de los términos *campo, tenor y modo*” (Halliday 1982:186). Estas nociones nos van a permitir mostrar los usos lingüísticos de los PPAS en relación con su contexto social, es decir, tomando en consideración el entorno en el cual los significados se intercambian. Es esencialmente el lazo que se establece entre las características del texto y las del contexto de situación, lo que justifica nuestro análisis de acuerdo con los conceptos de campo, tenor y modo postulados por Halliday.

Campo. En general podemos decir que el campo está relacionado con el tema del discurso, en el caso que nos ocupa, con los conocimientos que emergen de los PPAS. Estos textos utilizan una determinadas pautas lingüísticas que se supone el auditorio posee y afectan, básicamente, la selección del vocabulario y los conceptos que se manejan (Eggins y Martin, 2000). En los textos objeto de análisis, en este estudio, el campo tiene que ver con las actividades didácticas de los emisores y con las situaciones en las que éstas se desarrollan. Se caracteriza por el uso vocabulario pedagógico que hace referencia a situaciones de la cotidianidad de las aulas de clase. Lingüísticamente, los PPAS se caracterizan fundamentalmente por la utilización de un léxico que sólo conocen, probablemente, quienes comparten experiencias similares a los productores de los mismos.

Veamos seguidamente, mediante un ejemplo, el uso del léxico por parte de los productores textuales de los PPAS:

Relajación y armonía

La docente replanteó otras estrategias para estimular, a partir de ejercicios mentales, el pensamiento de estos chicos, con relajaciones y visualizaciones, que permitieron calmar las vibraciones limitadas de la neocorteza, entrando los niños en vibraciones más amplias, donde pudieran liberarse de cualquier tipo de contricción de ondas gruesas para dejar entrar las ondas más finas. Según Beauport (1.997) la palabra clave es permitir que todo lo positivo entre en la mente y que esa energía fluya sin restricciones. Estos ejercicios estuvieron acompañados de música barroca como: Vivaldi, Bach y textos narrativos: cuentos. De igual manera, tuvimos la presencia de la una psicopedagoga y una docente de música, quienes aportaron recomendaciones valiosas para que la experiencia fuera productiva tanto a nivel emocional como respiratorio (P1-S20).

En este segmento textual observamos un tema relacionado con *la relajación y armonía* en cuya situación los participantes están ocupados en una serie de ejercicios mentales, donde el lenguaje funciona como un componente esencial. Como podemos visualizar, en los títulos que surgen de cada uno de los PPAS (*Los secretos asombrosos del cerebro, Un lindo jardín, Me conozco por dentro y por fuera, Elaboración de jabón artesanal y Lo que se cuenta de mi país*), el campo suele identificarse con el tema del que se está escribiendo, en una situación específica, de la cual el lenguaje forma parte, que en el caso que nos ocupa se corresponde con el TD de cada uno de los proyectos sistematizados producto de las experiencias pedagógicas con PPA.

Conviene incorporar en este punto lo que podríamos denominar la finalidad o el propósito comunicativo que poseen los títulos de cada uno de los PPAS. Una de las misiones fundamentales del título es la de contribuir con la organización de la macroestructura semántica general del texto, y además establecer el TD. Al respecto, Núñez (1991) manifiesta que el título no se concibe de forma exclusiva como un lema que identifica cada proyecto sino que está ligado semánticamente a la información y a su contexto, de aquí que aunque funcione como un nombre sirve también como auxiliar en la organización de la macroestructura textual y más concretamente en la configuración de las macroproposiciones.

Por otra parte, Halliday (1982) plantea que la clasificación de opciones en los sistemas experienciales, esto es, en las clases de cosas, la cantidad, el tiempo y

el lugar, entre otros suele estar determinada por la naturaleza de la actividad. Así, en relación con las situaciones de enseñanza planteadas para el desarrollo de cada uno de los temas de los PPA, vemos cómo las experiencias didácticas aluden al espacio, los recursos humanos y materiales necesarios. En tal sentido, si pensamos en el *campo* podemos estar de acuerdo en las ideas propuestas por Novak (1982) y Gimeno (1991) quienes hacen referencia a la necesaria organización de los espacios y recursos para el desarrollo de los temas durante los procesos de enseñanza. De hecho, entre los elementos básicos y primordiales para que la enseñanza contribuya con aprendizajes significativos están la selección de los temas, los medios instruccionales y los recursos.

En este discurrir acerca del *campo*, Gimeno (1991) afirma que la estimulación de la imaginación en los niños, con el uso de buenos y variados materiales didácticos, contribuye a mejorar su aprendizaje y a estimular su potencial creador. De igual manera Carretero *et al* (1995) y Trigo *et al* (1999) hacen una descripción de las actitudes y conductas creativas por edad, y establecen que en los primeros grados de la escolaridad, los medios instruccionales bien utilizados contribuyen con la imaginación y, junto a estos, los alumnos aprenden a planificar y trabajar.

De lo previamente señalado, se desglosa que el acto didáctico define la actuación del docente para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Y su naturaleza es esencialmente comunicativa. Por consiguiente, en el desarrollo de los PPA las actividades de enseñanza deben estar unidas a los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes. En este marco el empleo de los medios didácticos adecuados a cada situación educativa y el diseño de buenas intervenciones educativas que consideren todos los elementos contextuales como los contenidos, las características de los estudiantes, las circunstancias ambientales, entre otros, resultan siempre factores claves para el logro de los objetivos educativos que se pretenden.

Puestos de relieve los elementos contextuales podemos asumir que el *contexto pedagógico* está referido a los factores que afectan los acontecimientos del aula. Razón por la cual vamos a hacer una exposición de los hechos más

importantes de este contexto, aún cuando nuestra investigación no está dirigida a su estudio.

Entonces, situándonos en el marco de los PPAS podemos describir este contexto como el conjunto de elementos que determinan la actuación de los distintos actores en la acción educativa, concretamente a los factores físicos como la distribución del espacio en el aula, objetos, lugar, a los de orden cultural como las características sociales, hábitos, pautas de comunicación y comportamiento y a los sociales, determinados por la influencia de los distintos grupos sociales con los que el alumno interactúa: familia, escuela, comunidad.

El contexto pedagógico es conocido y compartido por todos los que participan en una situación educativa, aunque cada uno de ellos lo interpreta personalmente y lo representa de una forma particular y (como hemos dicho) condiciona y determina lo que el alumno hace en el aula, la manera como afronta las tareas de enseñanza y su estilo particular de entender y actuar en la escuela, por lo cual se requiere de rasgos que sean cultural y lingüísticamente pertinentes en cuanto a la producción e interpretación de enunciados en la situación comunicativa Calsamiglia y Tusón (1999), Levinson (1989), Brown y Yule (1993).

Además, el contexto educativo en el marco del los PPA se refiere e incluye un aspecto que nos parece fundamental: la interacción entre las personas que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje en el aula y el significado de la tarea que conjuntamente realizan. Si consideramos la escritura de los PPAS como un acto social, no se puede dejar de lado el contexto retórico en el cual está inserta.

Al respecto, Booth (1963) articula la naturaleza social del acto retórico, al que denominó postura retórica y que, según él, es el equilibrio de los argumentos disponibles acerca del tópico. Esta postura retórica nos permite ver en el corpus objeto de investigación el contexto donde se inserta el discurso. Un contexto cargado de ideas pedagógicas a partir del cual un escritor (docente) se comunica con sus lectores por medio de un texto escrito. De tal modo que la situación discursiva es parte de un proceso convencional (sesión de clase), que a la vez se

integra en una determinada comunidad lingüística (maestros de Educación Básica), que presenta sus propias convenciones culturales.

En las sesiones de clase, al menos en las contadas por los productores textuales el educando, en algunos casos tiende a aprender de forma reproductiva, donde las actividades se centran mayormente en el maestro y en menor medida en el escolar; pero en otros se observa un proceso constructivo donde se observa la participación activa del sujeto que aprende en sus propios procesos de aprendizaje. Es decir que los textos analizados dejan entrever ideas con posturas didácticas específicas que utilizan los maestros en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

Por ello se detecta en los PPAS analizados, procesos que van desde la transmisión lineal de conocimientos con un marcado énfasis en el papel central del maestro, hasta las concepciones más actuales en la que se concibe el proceso de enseñanza como un todo integrado en el que se pone de relieve el papel protagónico del educando. De tal modo que desde nuestro punto de vista, interpretamos en los textos analizados que, en algunos casos, los estudiantes se aproximan gradualmente al conocimiento desde una posición transformadora, con especial atención a las acciones colectivas que promueven la solidaridad y el aprender a vivir en sociedad y, en otros casos los alumnos se mantiene absorto ante las proposiciones didácticas que deja entrever posturas mecanicistas del proceso.

Pues como es conocido, en el contexto pedagógico de los primeros grados de la escolaridad básica el acto educativo obedece a determinados fines y propósitos y, en consecuencia, responde a determinados intereses sociales, se sustenta en una filosofía de la educación, se adhiere a concepciones epistemológicas específicas, tiene en cuenta los intereses institucionales y, por supuesto, depende en gran medida de las características, intereses y posibilidades de los sujetos participantes, es decir; de estudiantes, profesores, familia y demás factores inherentes al proceso de enseñanza.

Entre algunos aspectos conseguidos en los PPAS, que respaldan las posiciones teóricas mencionadas podemos destacar algunas ideas generales.

Cuando nos referimos a la concepción del alumno como sujeto activo del proceso podemos mencionar que este escucha atenta y respetuosamente el aporte y opinión de cada uno de sus compañeros, toma la palabra para opinar, exponer y argumentar en torno a un tema, participa activamente en las actividades y propone nuevas acciones. Participa en el trabajo de equipo de manera que se compartan las responsabilidades. Y en los docentes se observa que seleccionan y utiliza en forma adecuada el medio de enseñanza para favorecer un ambiente interactivo, creativo y colaborativo, por lo cual cuida que las situaciones de enseñanza estén acordes con los intereses y necesidades de los alumnos.

Tenor. Esta dimensión es la encargada de describir las relaciones sociales existentes entre los participantes en el intercambio lingüístico, siendo la proyección contextual del significado interpersonal. Dado que el tenor del discurso se relaciona con el papel social de los participantes, mostramos en este apartado aquellos aspectos de esta variable contextual que tienen una influencia directa en el lenguaje de los PPAS.

Veamos un ejemplo, tomado del corpus, donde podemos evidenciar la relación de papeles entre los participantes:

¿Dónde haremos el jardín?

Lo primero que respondieron fue que lo harían en el cuaderno o en hojas, para dibujarlo y pintarlo bien bonito. Les pregunté si ese era un jardín de verdad. Es evidente que la respuesta fue ¡No! Se sorprendieron cuando les propuse que procuráramos hacerlo en la realidad, en un lugar donde pudiéramos estar en contacto con plantas para: cultivar, observar, cuidar y luego escribir sobre las experiencias que se tengan en el trabajo. Niños y niñas se emocionaron y accedieron a la idea de trabajar juntos para hacer el jardín y Yenifer Roxana propuso que lo hiciéramos en la parte de atrás del aula al preguntarles si en el piso podíamos sembrar, Eliseo respondió que en materos, volví a preguntar ¿Y colocar materos es hacer un jardín? ¿Se verá bien? Roy dijo: Colocamos un arbolito para que se vea. Agregó Yhonder: Colocamos grama. Manuel: Con abono nacen, Jahir agregó: Y con agua (P2-37).

En el fragmento observamos papeles discursivos de informante (*Se sorprendieron cuando les propuse que procuráramos hacerlo en la realidad, en un lugar donde pudiéramos estar en contacto con plantas...*), interrogador (*¿y*

colocar materos es hacer un jardín?), respondedor (*Colocamos un arbolito para que se vea*); estos papeles discursivos determinan la selección de opciones en el sistema. Además, el mismo fragmento ejemplifica como la producción de cada uno de los PPAS es una labor de los maestros que se arriesgaron a dar a conocer sus experiencias, ellos poseen los elementos informativos para producir los textos que son dirigidos a un destinatario específico, en este caso, lectores afines al área de la educación como docentes de Educación Básica y otros.

De igual manera, detectamos que las selecciones lingüísticas y la manera en la que en los PPAS se designa y hace referencia a los distintos participantes (mismo docente como escritor, alumnos, padres y comunidad) es un reflejo de un grado más bien de informalidad (o formalidad para un ámbito específico) en el establecimiento de relaciones con los lectores. Por ello pensamos que las elecciones léxicas se acercan hacia lo informal y cargadas de emotividad, pues pareciera surgir del entramado textual una cierta complicidad y solidaridad en la relación productor textual – lector, obteniéndose, en consecuencia, un contexto informal, caracterizado por un grado de afecto relativamente alto (Beaugrande, 1993).

Asimismo, en el contexto de los PPAS cada proyecto presenta elementos caracterizadores de aquello que el productor textual considera relevante de acuerdo con el perfil de su lector. Es decir que, probablemente, los productores de estos textos toman en cuenta a sus lectores potenciales al momento de producirlos. De hecho, la reciprocidad entre el emisor y el receptor puede tener una repercusión directa en el uso que se hace del lenguaje y en el efecto contextual que produce ese uso en su contexto como requisito fundamental para alcanzar la relevancia (Sperber y Wilson, 1994).

Modo. Esta categoría contextual propuesta por Halliday tiene que ver, en el caso que nos ocupa, con el medio escrito, por cuanto las experiencias didácticas producto de los PPA se sistematizan para publicar en una revista de corte pedagógico. Por lo cual la selección de opciones en la producción textual, como por ejemplo el TD que se genera a partir del título de cada proyecto sistematizado,

suele estar determinada por las formas simbólicas adoptadas en la interacción, y en particular por el lugar asignado al texto en la situación comunicativa. Una de las características de los PPAS como texto escrito está referida a un determinado uso⁴⁰ del lenguaje que refleja el contexto de situación.

Por otra parte, tal como lo señala Halliday (1982), cada una de las categorías (*campo, tenor y modo*) se interrelacionan con los componentes funcionales del sistema semántico: *ideacional, interpersonal y textual*. De manera general, el componente ideacional del sistema, en nuestro caso el TD global de cada PPAS, se ve activado por la elección del *campo* inmerso en los títulos de cada proyecto. El componente interpersonal (estructura de roles entre docentes, alumnos, padres y comunidad) se relaciona con el *tenor* y la dimensión textual (organización en texto escrito en la revista Maestros Hoy) se materializa por el *modo*.

A continuación presentamos un cuadro que recoge la relación entre la organización funcional del lenguaje de los PPAS y la organización del contexto:

Cuadro 11

Organización funcional del lenguaje de los PPAS en relación con las categorías contextuales de campo, tenor y modo.

Organización del lenguaje	Organización del contexto
Significado ideativo. Recursos para construir el contenido, es decir los temas que subyacen a cada proyecto.	Campo. Acción social. Tema que subyace a los PPAS.
Significado interpersonal. Recursos de interacción	Tenor. Estructura de roles entre los distintos participantes.
Significado textual. Recursos para organizar textos.	Modo. Organización simbólica a partir del texto escrito en la revista Maestros Hoy.

Fuente: Eggins y Martin (2000: 347) con adaptación del autor.

Como se señala en el cuadro anterior, el discurso en los PPAS no sólo consiste en estructuras y en formas abstractas de oraciones sino también de acciones y relaciones sociales que llevan a cabo tanto emisores como receptores.

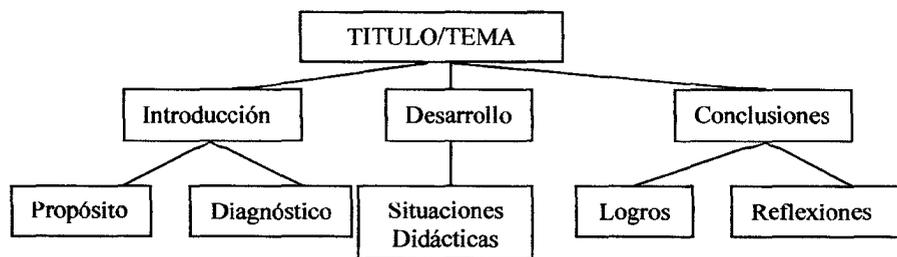
⁴⁰ Tal uso se encuentra explicado en apartados anteriores de este mismo capítulo y los capítulos V y VI, por lo cual aquí no profundizamos en los mismos.

Es decir que en estos textos se evidencia las relaciones entre texto y contexto, pues como alude Van Dijk (1993), si queremos discutir las relaciones entre estos dos aspectos, evidentemente, habremos de conocer la estructura contextual además de poseer un conocimiento de la estructura textual.

4.4. Caracterización de la superestructura de los PPAS

Después de haber disertado sobre cada una de las superestructuras de los distintos PPAS, el tipo de texto y el contexto donde se producen, podríamos preguntarnos: ¿cuáles son las diferencias y semejanzas estructurales entre estos cinco textos?, ¿qué hay en el contexto que nos permite explicar dichas similitudes? y en función del contenido y estructura de estos textos, ¿cuáles son sus características superestructurales? Las respuestas a estas interrogantes se inician con la descripción de la superestructura de los PPAS tomando en consideración que los mismos constituyen textos expositivos.

En el cuadro siguiente organizamos la superestructura de los proyectos y luego el análisis de cada una de sus partes:



Fuente: Autor (Arellano, 2010)

Figura 8: Superestructura de los PPAS

Una de las características superestructurales de los PPAS está relacionada con la organización de los textos expositivos. Dichos textos están organizados estructuralmente en: *introducción*, *desarrollo* y *conclusiones*. Podemos observar, en el cuadro que antecede, que la organización de los PPAS se presenta con alguna diferencia en relación a los textos expositivos:

Introducción. Cuando pensamos en la sección introductoria de un informe nos imaginamos algunos aspectos caracterizadores de la misma. Con relación a la introducción de un trabajo escrito, Ramírez (2006) señala que es una síntesis de la temática del estudio, sus propósitos, aportes y estructura general del cuerpo del trabajo. Sobre este mismo aspecto, Albaladejo (1988) refiere que la introducción es el comienzo del discurso, es el exordio. Se considera como la sección que permite una sintonía entre el productor textual y el lector.

Al analizar los párrafos introductorios de los PPAS podemos observar que en ellos no es posible conseguir la estructura típica de una introducción. Si nos apegamos a los planteamientos de los autores mencionados en el segmento anterior, detectamos que los productores textuales en los fragmentos preliminares de los PPAS presentan una síntesis de la temática y, de manera generalizada, obvian los propósitos, aportes y estructura general del trabajo. Esto nos demuestra una manera diferente de organizar los aspectos introductorios en los PPAS, pues los escritores presentan en secciones diferentes el *diagnóstico* y los *propósitos* del proyecto que incorporamos en los aspectos introductorios de los PPAS (como se observa en la figura 8).

Con relación al *diagnóstico* se puede detectar que en esta parte del discurso, básicamente, los productores textuales presentan elementos relacionados con la manera cómo surgió la experiencia pedagógica. Así por ejemplo, en el PPAS1 sobre *el cerebro* observamos que el diagnóstico se plantea:

En el aula se tiene una realidad, pues un 25% de dicha población presentaba temporalmente dolores de cabeza. Esta situación llevó a la maestra a solicitar citas a través de los padres para realizarles chequeos físicos. Como resultado se determinó que algunos chicos ameritaban lentes. Esto llevó a los educandos a manifestar curiosidad por el funcionamiento del cerebro humano, saber cómo funciona el cerebro. Algunas de las inquietudes manifestadas por los niños era saber: ¿Qué tiene por dentro el cerebro?, ¿Por qué se aprende y piensa?, ¿Por qué da dolor de cabeza?, ¿Por qué se llora y se ríe?, entre otras. Al tomar en consideración las inquietudes, se decidió conjuntamente profundizar en el tema, utilizar recursos y actividades que permitan un aprendizaje metacognitivo (PPAS1-S5).

Al respecto, González (1998) alude al diagnóstico pedagógico como un aspecto necesario en los procesos de enseñanza, que debe incluir en su enfoque, no sólo aspectos de carácter social, sino también propios del desarrollo biológico y psicológico del alumno. Por su parte, Alfaro (2004) hace mención a la necesaria revisión de los saberes de los alumnos antes de introducir un nuevo eje temático. Apunta que el diagnóstico como proceso integrador no debe ser centrado sólo en las dificultades del aprendiz, sino en todas las condiciones y factores que limiten el desarrollo de las potencialidades de los educandos, en el sentido más amplio de la definición, lo que apunta a su desarrollo integral.

De igual manera, configuramos como parte de los elementos introductorios lo que el productor textual denomina *propósitos*. Estos difieren de los propósitos de un texto escrito, pues se alude a las intencionalidades de la experiencia didáctica y no a los fines de un informe. En la sección denominada propósitos de los PPAS se observa que el docente plasma los fines del proyecto y establece lo que se aspira que los alumnos adquieran, creando la interrelación del proyecto con otros contextos (González, 1998).

Desarrollo. En esta sección de los PPAS ubicamos las *situaciones didácticas*, las cuales constituyen el eje central del proceso de enseñanza. En el marco de los modelos de planificación integral, donde se insertan los PPA es preciso hacer referencia, en principio, a los dos términos por separado. La *situación*, según lo que conseguimos en la entrada de DRAE (2001) está referida a la disposición de una cosa respecto del lugar que ocupa. En el proceso pedagógico, Santos (2003) refiere que la *situación* constituye el marco donde se dan las interacciones pedagógicas. Con respecto al término *didáctica*, Novack (1982) y Santos (2003) hacen referencia a dicho término como actividad de enseñanza organizadora de los contenidos, medios y recursos, así como la actuación del docente y alumno.

Con base en los planteamientos anteriores, podemos decir con Delamont (1985), Monereo (1999) y Kaufman y Rodríguez (1993), que las situaciones didácticas constituyen una serie organizada de actividades integrales donde se

producen interacciones entre los distintos actores y medios del proceso pedagógico. Al plantear el proceso de enseñanza como un conjunto de situaciones didácticas interactivas, Vygotsky (1987), Bruner (1984), Coll (1987), Coll *et al* (1998) y Alfaro (2004), plantean que las mismas deben permitir en los alumnos un aprendizaje significativo que no sólo depende de las ideas previas de los sujetos y de su evolución espontánea, como ha mostrado Piaget (1969) con sus investigaciones psicogenéticas, sino también del contexto social interactivo en el que se produce.

Entonces, podríamos caracterizar las *situaciones didácticas* como el marco contextual donde deben ocurrir las interacciones de los actores que intervienen en el proceso educativo (Coll, 1997). Es situacional puesto que se inserta en un medio escolar natural, tanto físico como espacial, temporal y humano; también lo es porque recoge una serie de particularidades propias del aula de clase de los primeros grados de la escolaridad básica, donde ocurren las interacciones que van a condicionar explícita e implícitamente todo el proceso pedagógico y su posterior aplicación en la vida real. Es decir que las situaciones didácticas como integradoras del conocimiento, a diferencia de las estrategias metodológicas⁴¹ supeditadas a la pedagogía por objetivos, permiten la participación permanente de todos los actores del hecho pedagógico.

Conclusiones. Esta sección incluye los aspectos resaltantes de un trabajo escrito, y generalmente ocupa la parte final del texto. Ramírez (2006) menciona que este elemento textual no adopta una forma determinada cuyas características más destacadas, por lo menos en el campo de las ciencias sociales, podrían ser las siguientes: informe de los aspectos más sobresalientes, comentarios finales, evaluaciones, deducciones, especulaciones sobre las investigaciones realizadas, sugerencia para futuros estudios, síntesis de resultados, entre otros aspectos.

⁴¹ Para una revisión de los aspectos caracterizadores de estrategias metodológicas ver Bloom, Hastings y Madaus (1975) y Gimeno (1982, 1988) entre otras publicaciones relacionadas con la pedagogía por objetivos.

En las conclusiones debe aparecer una determinada información y necesariamente debe evitarse otro tipo de información que se considera redundante o más apropiada para otras secciones del texto.

En los PPAS los párrafos conclusivos incorporan *logros* referidos a los resultados de los proyectos y *reflexiones* como observamos en los siguientes segmentos:

A MODO DE REFLEXION...

Al inicio de esta fascinante experiencia llevaba en una humilde maleta un tesoro de saberes que se aprovecharon en el día a día con este grupo de niños y niñas. Se pudo evidenciar una vez más que en cada sujeto el aprendizaje es un proceso individual, pero no solitario que parte de las prácticas y el contexto en el cual se ha desenvuelto. Por otra parte, la enseñanza de temas innovadores, debe apuntar fundamentalmente a situaciones de retos y desafíos que implique esfuerzo de comprensión y actuación acompañada de apoyos y soportes de todo tipo, tanto intelectuales como emocionales, que provoquen; asimismo, reestructuraciones, cambios de estructura cognoscitiva, los cuales dependen del educando, de lo que pueda aportar al proceso de aprendizaje y a la actuación del docente. Desde esta perspectiva, este grupo de niños se han convertido en constructores de nuevos conocimientos de una manera progresiva, funcional y permanente. Ahora bien, el proyecto ejecutado creó un espacio para la interacción dinámica y riqueza del pensamiento. En este sentido, se empleó una didáctica en respuesta al aprendizaje significativo, con técnicas e instrumentos para organizar ideas en la medida de un nuevo conocimiento y la estimulación del todo el cerebro (P1-S35).

CONCLUSIÓN:

Estas son solo algunas de las actividades llevadas a cabo en esta experiencia, lo relevante fue que los niños comprobaron que se pueden elaborar jabones a partir de recursos que están a su alcance; además de conocer los beneficios del recurso elaborado, por otro lado tuvieron la oportunidad de ver reflejado el beneficio económico obtenido con la venta del jabón de tierra (P4-S34).

En cuanto a las diferencias y semejanzas estructurales presentes en los cinco textos analizados, podemos deducir que los PPA se establecen socialmente, en principio, en cada institución educativa, y luego cada docente decide si el proyecto que ha desarrollado se sistematiza para darlo a conocer. Entonces podría considerarse que los textos producidos en el contexto pedagógico, denominados

PPAS, responden a la misma situación comunicativa y, en consecuencia, comparten características formales y de contenido consensuadas socialmente.

Los cinco textos analizados son producidos para un destinatario, que puede ser el propio docente u otros que de una u otra forma tienen relación con el hecho pedagógico, ya sean estudiantes de educación, representantes, entre otros. Es oportuno señalar que en estos PPAS la escritura es un medio para dar a conocer hechos, para lo cual el emisor dispone de un saber del que, en principio, parece carecer el lector. Por medio del texto sistematizado los docentes buscan dar a conocer sus experiencias, razón por la cual se observa similitud en sus producciones. Para conseguir que sus textos sean comprendidos los productores se ven obligados a seleccionar cuidadosamente la información y a utilizar un estilo claro, pues deben conseguir hacer inteligible al lector las ideas que están comunicando.

Los textos comparten características de estilo y se construyen a partir de secuencias textuales similares, tal como lo percibimos en el análisis de los PPAS en este mismo capítulo. El estilo esperable en un texto pedagógico es el que informa o da a conocer los sucesos del aula.

En función de lo planteado, las características superestructurales básicas de los PPAS se pueden condensar de la siguiente manera:

1. La superestructura de los textos está constituida, básicamente, por una secuencia expositiva: introducción, donde convergen propósito y diagnóstico; desarrollo, en el cual el productor organiza las situaciones didácticas; y conclusión, donde se incorporan logros y reflexiones. Sin embargo, debemos dilucidar que no todos los textos analizados presentan esta estructura; sino más bien, en algunos, se detecta ausencia de uno de los elementos que forma parte de la estructura expositiva.
2. Los PPAS presentan aspectos de carácter social, comunicativo y pragmático, puesto que en ellos actúan una serie de factores y elementos inherentes al contexto.

3. Cada PPAS parte de un TD a través del cual se organiza el texto, puesto que el tópico global le permite al productor textual encadenar, interrelacionar y concatenar la información expuesta en las oraciones, con el objeto de expandir el tema del mismo.

Entonces podemos concluir que los textos analizados comparten características de estilo y se construyen a partir de secuencias textuales similares. Cada PPAS parte de un TD a través del cual se organiza el texto, puesto que el tópico global le permite al productor textual encadenar, interrelacionar y concatenar la información expuesta en las oraciones, con el objeto de expandir el tema del mismo.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO V

TIPOS DE TÓPICO DISCURSIVO EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS SISTEMATIZADOS

Los fenómenos lingüísticos no pueden explicarse sin tomar en cuenta su
función semántica o comunicativa.

Simon Dik

5.1. Consideraciones preliminares

Las experiencias pedagógicas surgidas a partir de los proyectos de aula al ser sistematizadas se constituyen en espacios para la memoria y la reflexión, por lo cual se puede decir con Vygotsky (1979) que una de las funciones de la escritura es la mediación entre la remembranza y el pensamiento reflexivo.

De hecho, hay autores que plantean algunas hipótesis sobre el papel de la escritura como mediadora de las actividades socialmente organizadas del ser humano. Así por ejemplo, Vygotsky (1973) y Serrano (1998) sostienen que la escritura en sus formas más avanzadas ha potenciado el desarrollo del pensamiento y la vida cultural de la humanidad; además influye en los modos de aproximación de las personas hacia el propio lenguaje (sea oral o escrito), dado que permite tomarlo como un acto social objeto de reflexión, y obviamente como instrumento para dar a conocer experiencias, como ocurre paradigmáticamente con los PPAS.

Por otra parte, Coulthard (1998) sostiene que el texto transporta, en forma transparente el contenido ideacional de determinados procesos convencionales. Y añade que es imposible tomar las decisiones correctas acerca de qué textualizar sin un claro sentido de la audiencia, que en el caso de los PPAS está constituida, primordialmente, por maestros que laboran en la escolaridad básica.

En tal sentido, el docente de Educación Básica como productor textual, cuando se dedica a la tarea de sistematizar por escrito sus experiencias pedagógicas, se enfrenta con dos alternativas ideacionales-interpersonales importantes: 1) lo que él puede asumir que su audiencia debería saber y 2) qué de lo que su audiencia sabe es necesario incorporar al tejido textual. Y dado que los

PPAS se producen para una audiencia específica, una vez que éstos existen, definen esa audiencia. De hecho, como ningún escritor puede crear un texto sin un lector imaginado, casi todas las ideas o asuntos que se producen proporcionan alguna pista acerca de ese lector. Es decir, que la producción escrita del discurso del docente a partir de un TD global podría estar asociada con el lector potencial.

El discurso del docente constituye una parte de lo que se denomina discurso en el aula (*classroom discourse*) que ha sido ampliamente caracterizado por Sinclair y Coulthard (1975) quienes señalan las diferencias de este tipo de discurso con respecto a la conversación cotidiana. Las clases o lo que Bernstein (2001) denomina discurso pedagógico transcurren en un tiempo limitado y tienen que ajustarse a unas expectativas sociales y a unas necesidades institucionales, tales como las situaciones didácticas y los temas que orientan el proceso de enseñanza.

De tal manera que, en el contexto del discurso pedagógico, particularmente en los PPA, los Tópicos Discursivos como asuntos globales constituyen el eje central a través del cual el docente organiza sus prácticas didácticas, y se convierten en el asunto global cuando los proyectos son sistematizados. El TD en los textos escritos genera una serie de tópicos oracionales que rodean el acto comunicativo. Por lo cual, hay que tener en cuenta que las construcciones que marcan la función pragmática Tópico Discursivo afectan la ordenación de los constituyentes en el nivel oracional, razón por la que tomamos para el análisis de cada uno de los tipos de tópico, algunos segmentos oracionales que guardan relación con los aspectos que rigen el tópico global del discurso.

De tal manera que el propósito en este capítulo es el de analizar cada uno de esos tópicos, particularmente los tipos de tópico (nuevo, dado, subtópico y reanudado) de la función pragmática Tópico Discursivo que propone Dik para el discurso. Nuestro interés por analizarlos parte del hecho de que el componente pragmático de la Gramática Funcional plantea la necesidad de estudiar la lengua dentro de su contexto discursivo, en el que se incluya no sólo el texto, sino todo aquello que rodea un acto comunicativo.

De este modo, para analizar los tipos de tópico a los que nos referimos anteriormente, vamos a ir presentando el tratamiento que según el tipo de texto puede caracterizar cada una de las subfunciones de Tópico que distingue Dik (1997). Hemos de aclarar que sólo consideramos aquellas estrategias que pueden ser identificadas en el lenguaje escrito, puesto que éste constituye el tipo de lenguaje analizado en el corpus.

En el cuadro siguiente presentamos la propuesta del autor sobre las estrategias para el análisis de los tipos de tópico que pueden ser identificados en el texto escrito, y allí mismo incorporamos nuestra adaptación con algunas modificaciones respecto de las ideas esbozadas por Dik.

Cuadro 12
Propuesta de estrategias para el análisis de los tipos de tópico.

TIPOS DE TÓPICO	PROPUESTA DE DIK (1997) Estrategias para el análisis	ADAPTACIÓN Estrategias para el análisis
Tópico nuevo	Una afirmación metalingüística. La posición de objeto o del segundo argumento. Posición de sujeto o del primer argumento. Uso de predicados. Una preferencia por ocupar una posición tardía en la cláusula. Construcciones presentativas.	La posición de objeto o del segundo argumento. Posición de sujeto o del primer argumento de la cláusula.
Tópico dado	La referencia anafórica. Los marcadores.	Marcadores en el sentido que los presenta Portolés (1998).
Subtópico	Tópico que se puede inferir de un tópico dado. Puede ocurrir por conocimiento del mundo del lector o del analista.	Inferencias.
Tópico reanudado	Alguna indicación de que se ha cambiado de un tópico dado a otro. Una forma fuerte de referencia anafórica. Una indicación explícita o implícita del hecho de que dicha entidad ya ha sido mencionada anteriormente.	La referencia anafórica.

Fuente: Dik (1997) con adaptación del autor, Arellano (2011)

Como se puede observar en el cuadro 12, en algunos casos nuestra opinión respecto del análisis que consideramos más adecuado difiere, en ciertos aspectos, de las ideas propuestas por Dik; es decir, que en este estudio, dado el tipo de discurso, incorporamos ciertas adaptaciones que consideramos necesarias. Dichas modificaciones se relacionan con la incorporación de algunas estrategias distintas a las propuestas por el lingüista holandés. Así tenemos que para el tópico dado analizamos los marcadores en el sentido que los presenta Portolés y no desde el enfoque de Dik. En el tópico reanudado, de las distintas estrategias propuestas por Dik, analizamos sólo la referencia anafórica. Además de ello tomamos en consideración sólo aquellas estrategias que aparecen permanentemente en el corpus y relacionadas con el texto escrito.

5.2. Tipos de tópico que permiten la organización secuencial de los PPAS

De forma complementaria al subsistema textual que se corresponde con los aspectos pragmáticos del discurso, se encuentra el nivel discursivo, en el cual se pueden abordar aquellos aspectos del texto que hacen que éste no sea una serie aleatoria de proposiciones, sino una unidad integral de sentido, donde las proposiciones se entretajan estructuralmente, es decir como un todo, como un sistema. En este plano, Dik sitúa la organización secuencial, debido a que tanto en la comprensión, como en la producción textual, los esquemas secuenciales prototípicos son elaborados por los sujetos progresivamente en el curso de su desarrollo cognitivo. Si bien todas las secuencias son originales, cada una compartirá con otras un cierto número de características lingüísticas que llevará al lector a identificarla como una secuencia.

En este marco de la textualidad, la organización secuencial del discurso subyace como una compleja red, pues cada secuencia es una estructura, un tejido relacional que tiene una organización interna propia, además de las relaciones de dependencia o interdependencia con el conjunto mayor del que forma parte, esto es, el texto. Por ende, la secuencialidad del texto se constituye en uno de los planos de la organización de la textualidad, dado que ésta descansa sobre la

continuidad que permite a los usuarios entender que los acontecimientos y las situaciones del mundo textual están relacionados entre sí (Beaugrande y Dressler, 1997).

Es oportuno resaltar que la organización secuencial se desarrolla sobre la base de un tópico o tema discursivo, entendido como una proposición, o conjunto de proposiciones, sobre la que se da o se solicita nueva información. Esta noción de tópico es importante y básica para el progreso de la interpretación textual, independientemente del tipo de texto del que se trate, pues impone una regla de coherencia interpretativa que alcanza a todos los demás elementos del discurso. Esta noción de tópico es de gran utilidad, tanto para el que produce un texto como para el que se enfrenta a su lectura, puesto que permite abstraer, organizar y categorizar la información semántica de las secuencias en torno a las macroproposiciones subyacentes en el texto.

Para alcanzar la organización secuencial del discurso, siguiendo la tipología propuesta por Dik (1997), adaptada para este estudio, hemos seleccionado algunos segmentos textuales de los proyectos pedagógicos sistematizados, en los que analizamos los tópicos a nivel oracional, con el fin de ver luego cómo este tópico se relaciona o no con el TD global.

5.2.1. El uso del tópico nuevo

Como ya se ha señalado, Dik utiliza el término tópico nuevo para hacer referencia a aquellos elementos que en la oración, presentan por primera vez un tópico determinado. En este sentido, Comrie (1989) describe el tópico como el constituyente que expresa a lo que se refiere la oración, pues constituye el elemento pragmático que nos ayuda a situar y a entender un enunciado en un contexto dado. Obviamente no podemos dejar a un lado el contexto discursivo, dado que juega un papel primordial en el que se presenta la oración o enunciado, y aun cuando el tópico oracional permite organizar la información, su sentido depende en gran medida del entorno en el que se dé o produzca dicha oración.

Cabe reiterar que en el ámbito del texto, el TD alude al asunto global que se intercambia en el tejido textual, esto es, la cuestión referida por el escritor. Razón por la cual el tópico puede ser visto como el hilo discursivo conductor que guía al lector o receptor en la construcción del significado e indica aquello a lo que se refieren los segmentos constitutivos del texto.

Naturalmente, si pensamos en una organización discursiva como la de los PPAS podemos conseguir en el nivel oracional distintos tipos de tópicos que contribuyen con el mantenimiento del tópico global. Uno de los tipos que podemos extraer del discurso objeto de análisis es lo que Dik (1997:314) denomina tópico nuevo, y que presenta de este modo: *“If a discourse is to be about a certain D-topic, that D-Topic will, at some point, have to be introduced for the first time”*⁴². Tomando las ideas expuestas por este autor, podemos decir entonces que el tópico nuevo se refiere a la primera presentación que hace el escritor de un tema o asunto.

Para identificar el tópico nuevo en los párrafos seleccionados para el análisis, Dik nos ofrece algunas estrategias (ya referidas en el cuadro 12) de las cuales hemos decidido seleccionar la posición de objeto o del segundo argumento y la posición de sujeto o del primer argumento de la cláusula. Veamos ahora cómo funciona cada una de estas estrategias en el corpus.

5.2.1.1. La posición de objeto o del segundo argumento

Cuando nos referimos a la posición que ocupa el tópico en la oración y la relación que tiene éste con el resto de los constituyentes, particularmente en los textos de los PPAS, podríamos conseguir que la relación puede establecerse o no con el TD. En los ejemplos que se presentan a continuación se puede observar la posición de objeto o del segundo argumento de la cláusula.

⁴²“Si un discurso parte de un Tópico o tema, en algún punto, tiene que ser introducido por primera vez.

- a Actualmente, una de las áreas de investigación más interesantes en el mundo entero es el funcionamiento del cerebro humano, pues hemos aprendido mas (sic) sobre la **mente humana** en los últimos diez años que en los veinte siglos anteriores. Gracias a las nuevas tecnologías, los neurocientíficos han conseguido mirar dentro de **cerebros vivos** y estudiar su funcionamiento.)Y cada día que pasa encuentran nuevas sorpresas. (P1-S1).
- b. De acuerdo a estos resultados se planificaron **varios encuentros** con los padres y representantes, quienes declararon estar dispuestos para colaborar en las actividades escolares y a tomar la propuesta de trabajo de la docente que consiste en el respeto al proceso de construcción del lenguaje escrito planteado por los investigadores psicolingüísticos y según los lineamientos del Currículo Básico Nacional, otro grupo se mostró poco receptivo y quiere continuar con la cartilla y el deletreo para el aprendizaje de la lectura y escritura (P2-S8).
- c. Son proyectos investigativos, que van a dar pie a **un aprendizaje significativo** ya que siempre se deben integrar el trinomio docente-familia-alumno(a) (P3-S1).
- d. Rescatar las costumbres y tradiciones de cada lugar es una propuesta del MED requiere prestarle atención ya que permite en cada pueblo o región conservar lo que nuestra generaciones pasadas hacían y que era parte de su sistema de vida y prevención de la salud. (P4-S1:2) A partir de esta premisa fue que en el segundo grado de la escuela bolivariana El Fical, de la comunidad de El Fical, municipio Andrés Bello, se planificó **un Proyecto Pedagógico** titulado: Elaboración de Jabón Artesanal con el propósito de rescatar las tradiciones de nuestros antepasados...(P4-S1).
- e. Estudios importantes concluyen que la actual manera de abordar la enseñanza histórica de sucesos, no forma **al estudiante** para conocer, comprender y valorar la evolución dinámica de la sociedad en la que se desenvuelve... (P5-S2).

En los segmentos oracionales (a), (b), (c), (d) y (e) el escritor utiliza la posición de objeto o del segundo argumento como estrategia para introducir un tópico nuevo en el texto. De este modo, *mente humana* y *cerebros vivos* (a), *varios encuentros* (b), *un aprendizaje significativo* (c), *un Proyecto Pedagógico* (d) y *al estudiante* (e), se constituyen en tópicos de las cláusulas correspondientes. Sin embargo, habría que apuntar que no todos los casos mencionados, aun cuando están en posición de objeto, coinciden con un objeto directo. Pues, como se

observa en el sintagma *cerebros vivos*, conseguimos que éste puede desempeñar la función de complemento circunstancial, dado que sugiere el lugar donde los neurocientíficos pueden indagar. En otras palabras, denota la circunstancia de la acción expresada por el verbo (Gili Gaya, 1961).

En lo que respecta al sintagma nominal *mente humana* éste funciona como un objeto directo, porque, de acuerdo con Seco (1995), se adjunta al verbo para indicar el elemento del fenómeno expresado por dicho verbo (*hemos aprendido*). Los sustantivos que cumplen la función de objeto directo pueden ir pospuestos al verbo, aunque no necesariamente de modo contiguo (Alarcos, 1995). En los segmentos (b), (d) y (e) el objeto directo se adjunta al verbo de forma contigua, mientras que en (a) y (c), hay elementos de enlace.

Ahora bien, si estos términos aparecen en posición de objeto, como tópicos nuevos, en los segmentos oracionales analizados y correspondientes a cada uno de los cinco PPAS, entonces surgen las siguientes interrogantes: ¿cuál es la relación que tienen estos tópicos oracionales con el Tópico Discursivo global en cada uno de los PPAS? ¿Cómo contribuye la posición de objeto con la configuración del tópico nuevo y, este a su vez, como permite el mantenimiento del TD?

La respuesta a estas interrogantes nos conduce a establecer un puente entre el tópico oracional y el TD, que nos permita ver cómo el docente organiza las ideas a partir de un tópico nuevo que introduce y que puede tener relación o no con el TD global. Podemos ver en el segmento (a) como el entorno discursivo que rodea al tópico nuevo *mente humana*, que se encuentra en posición de objeto, nos indica de qué trata esta oración (Van Dijk, 2000).

Así, podemos decir que en el segmento oracional (a) (“una de las áreas de investigación más interesantes en el mundo entero es el funcionamiento del cerebro humano, pues hemos aprendido más sobre la *mente humana* en los últimos diez años que en los veinte siglos anteriores”), el concepto *mente humana* como tópico nuevo que aparece por primera vez en el discurso, está ligado al TD *el cerebro humano* el cual es el tema o asunto tratado por el productor textual en el PPAS1. De igual manera ocurre con *cerebros vivos*, tópico nuevo que aparece en el segmento oracional y se vincula directamente con el TD, pues en algunos casos un concepto

o una estructura conceptual (una proposición) puede contribuir a configurar el TD si organiza jerárquicamente la estructura conceptual de la secuencia (Van Dijk, 1988).

Para continuar con las respuestas a la interrogante sobre la relación entre el tópico nuevo explícito en el marco oracional y el TD, podemos analizar los segmentos (b), (c), (d) y (e). En éstos conseguimos cómo el tópico nuevo, que se encuentra en posición de objeto (*varios encuentros, un aprendizaje significativo, un proyecto pedagógico, al estudiante*) en cada uno de los segmentos, corresponde con información que, si bien está relacionada con las actividades planificadas por el docente para el desarrollo del proyecto, difieren totalmente del TD.

El hecho de que el tópico nuevo, que aparece en posición de objeto, no presenta relación directa con el TD o macrotópico, puede ocurrir probablemente por el tipo de texto que estamos analizando. Este texto surge como producto de un discurso pedagógico, que en principio es oralizado, y luego es llevado al texto escrito para dar a conocer las experiencias que ocurren en las aulas a partir del desarrollo de un PPA. El texto pues proviene de un contexto específico de situación (contexto pedagógico), aunque también puede suceder que la situación esté expresada en el texto (Halliday, 1982).

Entonces, la gama de contenido, incrustado en cada uno de los párrafos o segmentos oracionales, que genera el productor de los PPAS, puede resultar muy diversa, por lo cual nos podríamos conseguir con tópicos nuevos que no mantienen ningún vínculo con el TD. Esto se debe a que el docente de Educación Básica cuando produce un tejido textual, a partir de sus experiencias didácticas, no sólo debe aludir al tema central del texto que está produciendo, sino también a otros aspectos que considera de interés para sus lectores potenciales.

Así por ejemplo, en el PPAS2, cuyo asunto central está relacionado con las plantas, conseguimos un segmento oracional donde el tópico nuevo (*varios encuentros*) se aleja del TD (“de acuerdo a estos resultados se planificaron *varios encuentros* con los padres y representantes, quienes declararon estar dispuestos para colaborar en las actividades escolares”). Esto, quizás, es un reflejo del

contexto en que se produce el texto o, como dice Halliday (1982), del modo en que un tipo de situación puede diferir de otra.

Si nos detenemos por un momento en las frases *varios encuentros, un aprendizaje significativo, un proyecto pedagógico, al estudiante* y reflexionamos sobre el ámbito de donde provienen, conseguimos que, fundamentalmente, proceden del proceso de enseñanza en niveles básicos de escolaridad. De modo que podemos decir con Halliday (1982:186) que “estaremos en la posibilidad de mostrar algo respecto del modo en que el texto se vincula con la situación si podemos especificar qué aspectos del contexto de situación rigen a cada uno de esos tipos de opción semántica”. Al respecto, conseguimos que el contexto pedagógico de donde emergen los aspectos ideacionales, relacionados o no con el TD, se vincula al contenido del texto, puesto que estos PPAS constituyen un caso de significado social en un contexto de situación particular. Por consiguiente, podemos encontrar en ellos situaciones pedagógicas que reflejan una relación entre la estructura semántica y el entorno social (Halliday, 1982).

Por otra parte, también podríamos preguntarnos acerca de cuál es la información más relevante en estos PPAS, y por qué sus productores reflejan en ellos determinada información y no otra. A propósito de esto, Brown y Yule (1993) mencionan que son los productores del texto quienes tienen temas y presuposiciones, quienes asignan la estructura de la información y la referencia.

Para Tomlin et al (2000) el productor del texto debe seleccionar información de la representación conceptual en general, y construir un texto a partir de esa información seleccionada. El escritor elegirá la información que él cree que el lector necesita, y le presentará esa información para que extraiga un sentido de lo que lee. En el proceso de selección de la información, para extrapolarla del aula al texto, el docente como productor del discurso tiene que tomar, al menos, cuatro decisiones independientes: 1) los propósitos o intencionalidades, 2) las ideas que desea comunicar o la selección de los referentes y proposiciones que le permiten especificar la organización temática del discurso, 3) tomar en cuenta los saberes previos del lector y 4) controlar qué referentes y proposiciones desea destacar o enfatizar.

Para finalizar el análisis relacionado con la posición de objeto o del segundo argumento, destacamos que los tópicos nuevos evidenciados entroncan con prácticas pedagógicas enmarcadas en enfoques constructivistas o pedagogías activas. Pues se observa en los PPAS (desde nuestro punto de vista) situaciones socializadoras donde el alumno no solo produce conocimientos; si no que desarrolla sentimientos, actitudes y valores que se producen, básicamente, por la acción del propio alumno en interacción con el medio.

De igual manera, el productor textual hace referencia a los proyectos pedagógicos de aula, y estos constituyen modelos de planificación integral, constructivos, encargados de vincular la actividad escolar con la realidad inmediata del educando lo que permite que las actividades de enseñanza le otorguen significación al aprendizaje del educando.

5.2.1.2. La posición de sujeto o primer argumento

La posición de sujeto, o primer argumento de la cláusula, es una de las estrategias que, según Dik (1997), le permite al analista del discurso reconocer un tópico nuevo como un asunto que recién se incorpora en el tejido discursivo. Veamos a continuación cómo funciona esta estrategia en segmentos extraídos de los PPAS, objeto del análisis.

- a. Gracias a las nuevas tecnologías, **los neurocientíficos** han conseguido mirar dentro de cerebros vivos y estudiar su funcionamiento. (P1-S1:2)

- b. De acuerdo a estos resultados se planificaron varios encuentros con los padres y representantes, quienes declararon estar dispuestos para colaborar en las actividades escolares y a tomar la propuesta de trabajo de la docente que consiste en el respeto al proceso de construcción del lenguaje escrito planteado por los investigadores psicolingüísticos y según los lineamientos del Currículo Básico Nacional, **otro grupo** se mostró poco receptivo y quiere continuar con la cartilla y el deletreo para el aprendizaje de la lectura y escritura. (P2-S8)

- c. En estos momentos en que **la educación** está siendo sometida a revisión y donde las diferentes propuestas buscan apuntar hacia la concreción de una mejor calidad de la educación; los proyectos de aula, de igual manera, deben ser actualizados y observados constantemente por su naturaleza. Son proyectos investigativos, que van a dar pie a un aprendizaje significativo ya que siempre se deben integrar el trinomio docente-familia-alumno(a). (P3-S1)
- d. En reunión de grupo **los niños** observan un empaque de jabón vacío, se aprovechó el momento de la reunión para comentarles que se debe iniciar un nuevo proyecto, al solicitarles que seleccionen un tema, a uno de los niños se le ocurre la idea de trabajar en un proyecto para hacer jabones. Esto permitió establecer un dialogo para conocer los saberes previos con el propósito de planificar actividades... (P4-S9).
- e. En muchos países al igual que en el nuestro, **la historia** es considerada como un área cargada de teoría que se limita al relato de acontecimientos sobresalientes por parte del docente, los cuales se tornan aburridos para los alumnos, por cuanto, los contenidos no son sometidos a razonamientos lógicos ni al despliegue de otras habilidades cognitivas complejas, sino que giran sobre la base de meras memorizaciones, carentes de sentido en muchos casos. (P5-S1).

En términos generales, podemos decir con Gutiérrez (2000), que el sujeto es el elemento que da inicio a la cláusula, presentando el entorno sobre el que se va predicar algo, o también el punto de partida, que puede ser específico o de carácter general.

Al observar los fragmentos (a), (b), (c), (d) y (e), conseguimos sintagmas como *los neurocientíficos, otro grupo, la educación, los niños, la historia*. Estos elementos sintagmáticos aparecen en los segmentos mencionados ocupando la posición de sujeto o primer argumento, por cuanto son las unidades acerca de las cuales se enuncia o se predica algo en cada uno de ellos. Con respecto al tipo de sujeto que se encuentra en estos segmentos, podemos decir que cada uno de estos sujetos aparece explícito en la respectiva cláusula. Además, están constituidos por un sustantivo precedido de un determinante, donde el sustantivo constituye el núcleo.

Los tópicos nuevos que se encuentran en los segmentos (a) y (e) guardan relación con el TD. Así, el primer argumento (*los neurocientíficos*), seleccionado

en el segmento (a), está relacionado con el TD global del PPAS *Los secretos asombrosos del cerebro*. El sintagma *la historia*, que aparece como primer argumento en el segmento oracional (e), se vincula con el título del PPAS *Lo que se cuenta de mi país*, el cual tiene como macrotópico la historia de Venezuela. Estos textos, tal como lo plantean Egghins y Martin (2000), constituyen entramados compuestos de muchas hebras diferentes, portadoras de significado, que actúan de manera simultánea.

Si reflexionamos, por ejemplo, acerca de qué tratan los PPAS1 y PPAS5, es decir, cuál es el sentido expresado en cada uno ellos, podemos inferir que el tema que emerge como TD global en el PPAS1 es el estudio del cerebro, mientras que el PPAS5 desarrolla un eje temático relacionado con la historia de Venezuela. Aun cuando en los textos mencionados se aprecia un vínculo directo entre el primer argumento (*los neurocientíficos, la historia*), referido al tópico nuevo, con el TD global, debemos reconocer, sin embargo, que el entramado textual en los textos de los PPAS trata más de un asunto a la vez (Egghins y Martin, 2000).

Por otra parte, es conveniente señalar, siguiendo a Beaugrande y Dressler (1997), que la mayor parte de las expresiones lingüísticas contenidas en los PPAS, como un tipo de texto particular producido en una situación específica (el aula de clase), transportan varios significados, los cuales se evidencian en los distintos segmentos oracionales que los constituyen.

Con respecto a los segmentos (b), (c) y (d), se puede decir que los sintagmas *otro grupo, la educación, los niños*, que aparecen en posición de sujeto, no presentan ningún vínculo con el TD. Estos ejemplos nos confirman que los significados relacionados con los TD globales no son los únicos aportados por el texto, pues además de desarrollar contenidos ideacionales referidos a los temas que generan los TD (*Elaboración de jabón artesanal, Me conozco por dentro y por fuera, Un lindo jardín*), estos textos también desarrollan otros significados, tan importantes para el tejido textual como aquellos directamente relacionados con el TD. Esto significa que, en algunos casos, los Tópicos Discursivos contribuyen más con la coherencia cultural, propia de una comunidad discursiva como es la escuela básica, que con la coherencia textual.

A través de la hebra de los significados textuales, el texto dice algo acerca de cómo está organizado. En el caso de los ejemplos (b), (c) y (d) conseguimos tópicos oracionales en posición de sujeto o primer argumento, que contribuyen a darle coherencia al texto, dados los recursos que utiliza el productor textual para significar lo que ocurre en las aulas de clase. Así por ejemplo, cuando el docente como productor textual, utiliza el sintagma *otro grupo*, en posición de primer argumento de la cláusula, lo hace con el fin de presentar al lector la manera cómo en su organización de las situaciones didácticas, agrupa a los representantes en distintos grupos, y en este caso hace referencia a uno de ellos, por lo cual, “el texto representa una realidad material” (Espar, 2006:185).

Como apuntamos antes, y en concordancia con Brown y Yule (1993), existe un conjunto bastante amplio de formas diferentes de expresar el TD global en cada uno de los PPAS, pues en ellos, al igual que en otros tipos de texto escrito, no existe nada que podamos considerar una única expresión correcta del tema para ningún segmento discursivo. Siempre habrá un conjunto de formas posibles de expresarlo.

5.2.2. Tópico dado

Cuando hablamos de tópico dado nos referimos, según Dik (1997), a las sucesivas menciones que se hacen de un tópico una vez que ha sido insertado en el discurso. El autor presenta algunos mecanismos que hacen posible mantener activo el tópico discursivo en las estructuras textuales. Dentro de los distintos recursos propuestos para el análisis del tópico dado vamos a trabajar con el uso de marcadores, en el sentido que los presenta Portolés (1998).

5.2.2.2. Los marcadores

Cuando producimos un texto escrito tenemos la posibilidad de reflexionar sobre nuestras propias capacidades lingüísticas para comunicar aquello que deseamos dar a conocer. Esta perspectiva comunicativa de la escritura se refiere al

conocimiento que tenemos los sujetos acerca de la manera más eficaz de comunicarnos, a través de diferentes formatos textuales y diferentes lenguajes, según la situación planteada en cualquier instancia de la vida.

La producción escrita, como lenguaje en uso, nos remite al envío del significado al espacio simbólico de la superficie y de la idea, ambas situadas, conectadas e interdependientes a la cadena de significaciones. Escribir es, entonces, valorar la marca como diferencia, como significante que crea una relación con el significado y con la cosa, y a la vez instauro la construcción de la intención que forma el texto.

En los últimos tiempos la lingüística ha desarrollado un interés en torno al estudio del lenguaje en uso. En este campo, los marcadores discursivos permiten indagar información más allá de lo dicho, condicionan la producción discursiva de acuerdo con el contexto. Es indiscutible la función que desempeñan los marcadores discursivos en la construcción de un texto, en el cual se suele emplear un determinado tipo de construcciones y marcas cuyo propósito es alcanzar una adecuada organización discursiva.

Se trata, pues, del empleo de ciertas unidades con funciones específicas, tales como las de ordenar, guiar y enfatizar los conceptos expuestos. Estas *piezas léxicas*, indudablemente lexicalizaciones, han recibido una variada denominación (partículas discursivas, operadores, conectores, articuladores) y han sido tratadas como *formas vacías*. El uso de los marcadores discursivos ya se plantea en Gili Gaya (1961) y las investigaciones sobre estas unidades se han venido ampliando en distintos ámbitos, más recientemente con el desarrollo de los estudios sobre texto y discurso, ha crecido el interés sobre estas partículas con variada función en el uso oral o escrito (Domínguez y Álvarez, 2005; Domínguez, 2005a).

Los marcadores discursivos constituyen mecanismos de cohesión textual, es decir, de conexión que pueden presentar las oraciones y los párrafos para relacionarse entre sí, de modo que la información resulte de fácil comprensión para el lector (Halliday y Hasan, 1976). Este tipo de unidades ha sido objeto de estudio por parte de una gran variedad de investigadores del lenguaje, entre ellos

Calsamiglia y Tusón (1999), Briz (1998), Martín Zorraquino y Portolés (1999), Portolés (1998), Montolío (2002), Domínguez (2005b)⁴³.

Las propuestas teóricas de estos autores constituyen punto de apoyo para nuestro análisis, sin embargo tomaremos la clasificación presentada por Portolés (1998), por cuanto se trata de una clasificación general de estos mecanismos de enlace, utilizados tanto en textos orales como escritos. Además su propuesta sobre el estudio de los marcadores, permite la ubicación de las unidades a partir de criterios pragmáticos. Así como también, unifica todas las denominaciones con el término marcador discursivo, pues opina que este es un asunto de terminología y aunque se pueden diferenciar, de acuerdo a su función morfosintáctica y semántica, este término los agrupa de modo general.

En tal sentido, Portolés (1998:25) define los marcadores como:

(...) unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

Como indica este autor, las unidades lingüísticas mencionadas permiten que el flujo de información resulte de fácil comprensión a los receptores, a quienes se dirige el texto escrito. Estos elementos lingüísticos adquieren un significado que nos permite realizar determinadas inferencias a partir de lo que se ha expresado y también del contexto. Así pues, en la escritura, los marcadores pueden cumplir diferentes papeles, actuando como nexos de cohesión de los componentes discursivos, como elementos con funciones expresivas o para señalar las relaciones que se establecen entre los párrafos y oraciones.

⁴³ Entre otros trabajos sobre marcadores se puede consultar a Martín Zorraquino y Portolés (1999), Schiffrin (1987), Obregón (1985), Cortés (1998), Domínguez (2005), Fuentes (1987, 1996), Casado (1991, 1993) y Briz (1993, 1996, 1998).

En el caso que nos ocupa, no entramos en un estudio pormenorizado de los marcadores, sino que seleccionamos para el análisis aquellos que provienen de extractos oracionales donde estos cumplen con la función de mantener el Tópico Discursivo en los respectivos textos de los PPAS.

Veamos a continuación la clasificación de los marcadores discursivos presentada por Portolés (1998:146):

Cuadro 13
Clasificación de los marcadores discursivos

Estructuradores de la información	Comentadores	Pues, bien, pues bien, así las cosas, etc.
	Ordenadores	En primer lugar/en segundo lugar/.../ por una parte/por otra parte, de un lado/de otro lado, asimismo, por lo demás, etc.
	Digresores	Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
Conectores	Conectores aditivos	Además, encima, aparte, incluso, etc.
	Conectores consecutivos	Por tanto, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así pues, etc.
	Conectores contraargumentativos	En cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, etc.
Reformuladores	Reformuladores explicativos	O sea, es decir, esto es, en otras palabras, etc.
	Reformuladores de rectificación	Mejor dicho, más bien, etc.
	Reformuladores de distanciamiento	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de cualquier manera, etc.
	Reformuladores recapitulativos	En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.
Operadores discursivos	Operadores de refuerzo argumentativo	En realidad, de hecho, claro, desde luego, etc.
	Operadores de concreción	Por ejemplo, en concreto, etc.
	Operador de formulación	Bueno
Marcadores de control de contacto		Hombre, mujer, mira, oye, etc.

Fuente: (Portolés, 1998)

Para mantener el tópico dado en un texto se suelen emplear ciertos marcadores, porque constituyen mecanismos que permiten indicar la continuidad o discontinuidad del tópico, a través de marcas que señalan si en el discurso se

seguirá con el mismo tópico o se cambiará a uno diferente (Dik, 1997). Asimismo, Portolés (1998) plantea que los marcadores que poseen significado básicamente argumentativo o reformulativo también tienen instrucciones vinculadas con la estructura informativa del texto. Unos marcadores muestran el miembro discursivo en el que están incluidos como un nuevo comentario al mismo tópico expuesto en el miembro anterior, repitiendo así el tópico. Otros marcadores, o bien presentan el miembro en el que están inmersos como un comentario a un tópico distinto, o bien parecen indiferentes a esta propiedad informativa.

A continuación podemos ver de qué forma los marcadores contribuyen con el mantenimiento del tópico discursivo y favorecen la organización secuencial de las unidades lingüísticas que forman la macroestructura textual de los PPAS. Para ello hemos seleccionado algunos segmentos textuales de nuestro corpus, en los que es evidente la presencia de los marcadores.

- a. Es necesario tener presente que el cerebro hay que someterlo a pruebas, retarlo, para que se desarrolle en toda su amplitud. Se trata, **entonces**, de brindar oportunidades significativas a los alumnos de acuerdo al hemisferio que dominan, **así como también** estimularlo a que utilicen las facultades del otro hemisferio, cuyo potencial el mismo a veces desconoce. **Así mismo** el cerebro, es concebido como la parte más preciosa e insustituible de nuestro cuerpo: Kilo y medio de tejido súper delicado que atesora 30.000 millones de neuronas –tantas como las estrellas de nuestra galaxia y 100 trillones de interconexiones en serie y en paralelo. Es en este órgano que se cuecen a fuego lento las emociones, los recuerdos, los pensamientos, **es decir**, es la esencia del ser humano. (P1-S3).
- b. Como fruto de este trabajo se pudieron precisar algunas habilidades desarrolladas y en proceso (posibles de mejorar) por los niños y niñas las siguientes: Algunos fueron promovidos al primer grado con cinco años de edad, se denotó falta de madurez para el grado, **es decir** precisaban interactuar en el preescolar para vivir y experimentar los procesos inherentes a su edad. Esto permitió hacerlos reflexionar acerca de la función social del lenguaje dentro de la cotidianidad, **pues** se lee y escribe para comunicar, informar, recrear y conocer, entre otra, **así** mientras se lee y escribe se construye la lectura y escritura (P2-S14).
- c. La mayoría de estos niños oscilan en edades comprendidas entre los 9 y 15 años, ya se inician en la etapa de la atracción física y **por ende**, la ilusión propia que conlleva esta etapa, que al final no es mas que simple curiosidad. Esto genera en los mayores y en sus padres frustración al no ser capaces de abordar este tema con sus hijos, producto de una educación

cargada de tabúes, heredada por padres que nada les decían a sus hijos sobre la sexualidad, **pues** eso era pecado. Es por esta razón que surge el proyecto con el fin de que los niños y niñas, conozcan su cuerpo, la edad vivida por cada uno y la importancia que encierra la etapa del crecimiento (P3-S4).

- d. En esta experiencia, lo relevante fue la participación de la comunidad padres y representantes, maestra, auxiliar para que los niños comprobaran que se pueden elaborar jabones a partir de recursos que están a su alcance; **además** de conocer los beneficios para la prevención de la salud, tales como: bañarse, lavar, sacar espinillas, curar infecciones de la piel, el acné, la caspa y los piojos. **Por otro lado** tener la oportunidad de ver reflejado el beneficio económico obtenido con la venta del jabón y lo más importante valorar las tradiciones como medio para el rescate de la historia local para que las futuras generaciones conozcan y sigan haciendo el tradicional jabón artesanal de tierra. La intención es incluir nuevos conocimientos respecto a la técnica de elaboración de jabones, **de esta manera** se dará oportunidad al grupo de indagar, investigar, para lograr el éxito del proyecto (P4-S10).
- e. La situación que a continuación se describe pareciera ocurrir muy normalmente en las aulas de las escuelas, **no obstante**, llama profundamente la atención el hecho que contenidos académicos históricos fundamentales, repasados en clase, sean poco asimilados y más aún, tergiversados por parte de quienes están en continua formación escolar. Tal reflexión se convirtió en la mecha que encendió el despliegue del presente proyecto. Cuando los trabajos estuvieron listos, los alumnos cuidaron de rotular las maquetas, por lo que escribieron el nombre del acontecimiento y el año en que sucedió, recordando que estos datos son básicos al momento de armar la línea de tiempo. **De esta manera**, los jóvenes dispusieron las maquetas en una parte especial del aula, una a continuación de la otra y cerraron la situación didáctica con la exposición respectiva (...) la sensación que embargó al grupo al contemplar todas las maquetas juntas, **pues** parecían salir de ellas, voces que invitaban a pensar en lo que vivieron sus personajes. **De hecho**, el curso se conectó afectivamente desde un principio con los sucesos históricos, y desarrollaron un sentido práctico y curioso en el estudio de esta rama del saber (P5-S52).

Una vez expuestas las principales características de los marcadores discursivos, y seleccionados los segmentos donde estos se insertan, es necesario prestar atención a la manera cómo los marcadores desempeñan la función en cuanto a la continuidad o mantenimiento del tópico dado, a nivel de la oración, así como también en la indicación de que se ha hecho un cambio de tópico.

En el fragmento (a) encontramos el marcador *entonces* desempeñando la función de conector consecutivo, ya que presenta su miembro discursivo (“Se trata, *entonces*, de brindar oportunidades significativas a los alumnos de acuerdo al hemisferio que dominan”) como una consecuencia de lo proferido en el miembro anterior (“Es necesario tener presente que el cerebro hay que someterlo a pruebas, retarlo, para que se desarrolle en toda su amplitud”). Este marcador contribuye con el progreso en la aportación de nuevas informaciones sobre los tópicos dados que se desarrollan en los textos de los PPAS, a los que sirven de comentario los distintos miembros discursivos relacionados por este conector.

Poblete (1998), al hacer referencia al marcador *entonces* alude que éste aparece como un ordenador conclusivo, derivado de la intención de los interlocutores. Sin embargo, en los PPAS este mecanismo solamente contribuye con la estructuración de la información, por cuanto sus apariciones se consiguen dentro de la oración.

Igualmente, conseguimos en (a) que el productor textual emplea el marcador *es decir* con función de reformulador explicativo, pues hace que el nuevo miembro que este marcador inserta (“...*es decir*, es la esencia del ser humano”) refiera el mismo tópico que fue comentado precedentemente en el texto (“Es en este órgano que se cuecen a fuego lento las emociones, los recuerdos, los pensamientos...”). Esta referencia al primer miembro discursivo la realiza mediante una paráfrasis, con la cual se mantiene el mismo tópico pero comentado con otras palabras.

De acuerdo con Portóles (1998), los reformuladores explicativos presentan el miembro del discurso que introducen como una reformulación que aclara o explica lo que se ha querido decir con otro miembro anterior que pudiera ser poco comprensible. Aparte de *es decir*, otros marcadores pueden cumplir la misma función aunque algunos más en el modo oral y otros tanto en la oralidad como en la escritura. Estos reformuladores cumplen una función pragmática esencial en el discurso como es subsanar las posibles deficiencias en la comunicación.

Un trabajo interesante relacionado con el marcador *es decir* es el que da a conocer Figueras (1999) en el cual conmuta este marcador con *o sea*, *esto es*, y *a*

saber. Esta investigadora indica que en apariencia, los cuatro marcadores mencionados constituyen unidades que en algunos contextos resultan intercambiables. Esta facilidad de permuta plantea el problema de determinar cuál es el uso y significado propio que tiene cada una de estas expresiones.

Con el objetivo de poner de manifiesto las diferencias en el comportamiento pragmático-discursivo de las cuatro unidades mencionadas, Figueras (1999) adopta el marco de la teoría de la relevancia formulada por Sperber y Wilson (1994) y además se apoya en los estudios de Blakemore (1993, 1996, 1997). En los trabajos de este último autor se analizan y definen las funciones pragmáticas de reformulación, elaboración, ejemplificación y repetición, y plantean una descripción cognitiva adecuada de los marcadores discursivos que tienen asignadas tales funciones. Concluye la autora que el marcador *es decir* puede introducir un enunciado que proporcione información relevante para la labor de asignación de referente, lo cual, a nuestro entender puede contribuir con el mantenimiento del tópico dado.

También se puede apreciar en el fragmento (a) el empleo de los marcadores *así como también* y *así mismo*, que corresponden al tipo de ordenadores de la información, puesto que su misión en el discurso es introducir un nuevo aspecto del tema que se desarrolla en el PPAS1, para presentarlo, posteriormente, como de igual jerarquía informativa que los datos propuestos previamente (Montolío, 2002).

En efecto, el autor del texto no le da más importancia a la información que aparece antes del marcador (“...brindar oportunidades significativas a los alumnos de acuerdo al hemisferio que dominan...”) ni tampoco a la que se muestra con la introducción del marcador (“...*así como también* estimularlo a que utilicen las facultades del otro hemisferio, cuyo potencial el mismo a veces desconoce”), pues ambas informaciones tienen la misma jerarquía. Esto también ocurre con el enunciado que aparece pospuesto (“*Así mismo* el cerebro, es concebido como la parte más preciosa e insustituible de nuestro cuerpo...”), el cual presenta la misma importancia que el enunciado precedente (“...estimularlo a que utilicen las facultades del otro hemisferio...”).

En cuanto al fragmento (b) apreciamos el empleo de los marcadores discursivos *es decir*, *pues*, *así*, los cuales son utilizados por el productor textual con distintas intencionalidades. Así tenemos que el marcador *es decir* aparece en este segmento con las mismas funciones referidas en (a). Sin embargo, reiteramos que este reformulador contribuye eficazmente con la organización de la macroestructura textual, dado que su uso permite reformular, mediante una paráfrasis, el mismo tópico que fue introducido en el primer miembro del discurso (“se denotó falta de madurez para el grado”).

Aun cuando no se reanuda con las mismas palabras, se mantiene el mismo tópico que se ha comentado en el primer miembro del discurso (“...*es decir*, precisaban interactuar en el preescolar para vivir y experimentar los procesos inherentes a su edad”). Esto es posible porque “los reformuladores son marcadores que presentan el miembro del discurso que introducen como una nueva formulación de un miembro anterior” (Rossari, 1994 en Martín Zorraquino y Portolés, 1999:4121).

La aparición del marcador discursivo *es decir* como reformulador no es obligatoria en todo caso. Tanto el segmento A (enunciado de referencia) como el segmento B (enunciado reformulado) pueden ser un enunciado completo o una parte de enunciado. En particular, el segmento B (implícito o explícito) puede corresponderse con una parte del enunciado o con una serie de miembros que se concretan en un único segmento introducido por el marcador, generalmente cuando se establece una recapitulación de lo anterior (Fernández, 2008).

Por otro lado, conseguimos en el segmento (b) el conector consecutivo *pues*, que remite a un miembro del discurso anterior (“Esto permitió hacerlos reflexionar acerca de la función social del lenguaje dentro de la cotidianidad...”), y presenta el otro miembro discursivo como una consecuencia de lo expuesto anteriormente (“...*pues* se lee y escribe para comunicar...”). Situación que ocurre igualmente con el marcador *así*, el cual vincula la expresión “...se lee y escribe para comunicar, informar, recrear y conocer, entre otra...” con una secuencia discursiva que aparece pospuesta como consecuencia de la anterior (“...*así* mientras se lee y escribe se construye la lectura y escritura”).

Vigara (1992), al referirse al valor discursivo de *pues* en la oralidad, expresa que este mecanismo constituye un soporte conversacional de expresión del rodeo explicativo y de la redundancia, características del intercambio verbal que aseguran la continuidad y la cohesión de los enunciados en un discurso que por acumulación de los actos de habla de carácter explicativo, requiere que el hablante utilice estas estructuras con el fin de precisar y aclarar sus mensajes.

En esta investigación podemos apreciar el valor de *pues* en algunos casos como comentador y en otros como conector consecutivo. Asimismo, esta pieza léxica aparece claramente conmutable por *así* que funciona como engarce discursivo, en este estudio, sólo como conector consecutivo. Sin embargo, Boadas (2008) consiguió otros usos de *pues* en un estudio sobre marcadores discursivos para explicar la causa y la consecuencia, la finalidad y el modo en una muestra de coloquio juvenil, en la cual determina que *pues* y *bueno*, en su peculiar función de cierre, ejercen control sobre todo lo dicho, a manera de conclusión.

En el fragmento identificado con (c) podemos evidenciar que la docente ha empleado el conector *por ende*, cuya función en el discurso es introducir una consecuencia (“...y, *por ende*, la ilusión propia que conlleva esta etapa...” que se puede obtener después de una reflexión o razonamiento enunciado precedentemente (“...ya se inician en la etapa de la atracción física...”). Por tanto, se puede decir que este marcador (*por ende*) también contribuye a mantener el mismo tópico discursivo introducido y comentado en el miembro anterior a él. En este mismo segmento conseguimos nuevamente el marcador *pues*, que, como ya señalamos, remite a un miembro del discurso anterior. Montolío (2002) denomina este marcador como un conector consecutivo de tipo parentético, que rehúye la posición inicial de la cláusula anterior al marcador (“...padres que nada les decían a sus hijos sobre la sexualidad...”) puesto que aparece inserto en medio de la cláusula (“...*pues* eso era pecado”) para darle continuidad al discurso.

Con respecto al segmento (d) podemos notar que la escritora ha utilizado los marcadores *además*, *por otro lado* y *de esta manera*. El marcador *además*, que aparece en el texto de los PPAS, tiene como oficio servir como un conector aditivo, dado que permite vincular o relacionar dos miembros del discurso que

tienen la misma orientación argumentativa. Es decir que la actualización discursiva del marcador *además* genera, según Portolés (1998), relaciones de adición. *Además* está especializado en vincular semánticamente dos entidades que presentan una misma orientación.

De este modo, se puede observar cómo el segundo miembro discursivo, en el que se inserta este conector (“...*además* de conocer los beneficios para la prevención de la salud...”), permite hacer inferencias que sería difícil conseguir únicamente con el primer miembro (“...para que los niños comprobaran que se pueden elaborar jabones a partir de recursos que están a su alcance...”). Esto implica que en una estructura *A además B* la determinación de las continuaciones discursivas no es responsabilidad única y exclusiva de B sino más bien del conjunto formado por A y B (Martín Zorraquino y Portolés, 1999)

En este sentido, Cuartero (1994) analiza algunas particularidades de este marcador. Propone que el mecanismo discursivo *además* adquiere un valor argumentativo cuando el discurso en el que se inserta es ya, de por sí, un discurso con marcada intención dialéctica, por lo cual el conector, relaciona toda una secuencia discursiva previa con el enunciado que introduce.

Como se puede observar en (d) *además* muestra propiedades distribucionales similares a las de *sin embargo*, en el sentido de que ambos pueden situarse en el interior de una oración y funcionar como conectores cuando van separados por pausas. En este mismo sentido, Cuartero (1994) ha señalado que cuando *además* se encuentra en la parte interna de la oración podría haber cierta tendencia a interpretar este signo como si se tratara de un adjunto con incidencia específica en alguno de los constituyentes de la oración. De acuerdo con esto, si todas las oraciones de la serie a la que pertenece *además* están explícitas, cabe suponer que *además* tenderá a interpretarse como conector discursivo cuando la oración en la que se encuentra y las que la preceden no tengan una estructura similar y no compartan ningún elemento léxico.

Aparece, también, en la lista de marcadores del segmento que estamos analizando, el ordenador *por otro lado*, que presenta como un único comentario (“...*Por otro lado* tener la oportunidad de ver reflejado el beneficio

económico...”) el conjunto de una secuencia ordenada por partes (“...conocer los beneficios para la prevención de la salud, tales como: bañarse, lavar, sacar espinillas, curar infecciones de la piel, el acné (sic), la caspa y los piojos”)

La expresión *de esta manera*, que aparece en el texto del PPAS4 como conector consecutivo, se puede interpretar como una circunstancia que permite una consecuencia determinada. Así tenemos que la cláusula “La intención es incluir nuevos conocimientos respecto a la técnica de elaboración de jabones...”, conlleva en la cláusula siguiente a una consecuencia dependiente de la anterior (“...*de esta manera* se dará oportunidad al grupo de indagar, investigar, para lograr el éxito del proyecto”).

En el discurrir textual del PPAS5 tenemos el segmento (e) en el cual la docente utiliza el conector *no obstante*, que funciona en el texto como un marcador contraargumentativo, porque refleja o indica que el miembro del discurso que lo incluye anula una conclusión que pudiera ser inferida a partir del primer miembro. Si bien este marcador no ofrece la posibilidad de referirse o reanudar el tópico que se introduce y comenta en un primer miembro del discurso, sí permite organizar las secuencias que forman la macroestructura del texto, puesto que una de las funciones de los marcadores es “conectar, organizar, señalar u orientar las relaciones textuales que lo sustentan como unidad lingüística” (Domínguez, 2005:168).

En este mismo entorno del uso de los marcadores, aparecen en el segmento (e) las unidades lingüísticas *de esta manera*, *pues* y *de hecho*. Los marcadores *de esta manera* y *pues* presentan en este segmento textual las mismas funciones explicitadas en (b) y (d). Veamos ahora el empleo que le da el productor textual a la partícula *de hecho*. Este operador argumentativo (*de hecho*) introduce un elemento del discurso como un hecho cierto y, por consiguiente, con más fuerza argumentativa que el presentado en el miembro que le antecede, tal como podemos percibir en: “... parecían salir de ellas, voces que invitaban a pensar en lo que vivieron sus personajes. *De hecho*, el curso se conectó afectivamente desde un principio con los sucesos históricos...”.

De igual manera, destacamos la presencia de los marcadores *también* y *luego* utilizados por los productores textuales de los PPAS, sobre todo por su alta aparición. Veamos cómo funcionan estas marcas en el corpus:

- a Al realizar la visita, mientras se hacía el chequeo a cada niño(a), aprovecharon para, de manera espontánea, observar el lugar, manifestando que allí lo que más había era monte, **también** aprovecharon para recolectar caracolitos... (P2-S38).
- b Los niños(as) se dedicaron a recoger el monte cortado (...). **También** ayudaron a arrancar hierbas que habían al pie de algunas plantas (...). **También**, como se había acordado previamente, se seleccionó una pequeña parte para colocar los semilleros que se habían estado observando y continuar verificando lo que en ellos pasaría, pero esta vez sin realizar el pictograma (P2-S57).
- c La señora Rosa nos dio el permiso para hacer un lindo jardín. Fuimos a trabajar y paleamos el monte, lo botamos para otro lugar, quitamos los caracoles porque se comen las plantas. Después aflojamos la tierra con la piqueta, la pala, el barretón, el palín de mano, escardilla de mano y el rastrillo de mano. **Luego** abrimos huecos, les echamos arena y abono, sembramos plantas de novio, rosas espada y transplantamos barbas de león, hollies y un roso. Regamos con agua las plantas. Recogimos todas las bolsas. Guardamos todas las herramientas (P2-S60).
- d Los títulos del proyecto fueron sometidos a votación y así se selecciono el nombre de nuestro proyecto. **Luego**, para determinar qué sabían los alumnos y alumnas acerca de este tema, realizaron una actividad, donde ellos dibujarían su cuerpo por dentro y por fuera, para lograr identificar las partes que lo componen. Con esta actividad se dio fin al diagnostico (P3-S3).

En (a) y (b) conseguimos el marcador discursivo *también*, conmutado con las mismas funciones de *además*, es decir para señalar que la información que le sigue forma parte del mismo asunto. De tal modo que entre todas las acciones desarrolladas en (a) y (b) también se aprovechó el tiempo para otras actividades. Es decir que el productor textual añade contenido a la información aparecida previamente, por lo cual este término se encarga de señalar que la frase siguiente mantiene la misma línea temática de las informaciones anteriores (Montolío, 2002).

En las proposiciones (c) y (d) el marcador discursivo de continuidad *luego* “indica que el miembro que acompaña forma parte de una serie de la cual no es el elemento inicial” (Portolés, 1998:138). En este sentido, el uso de este marcador permite la organización de la estructura informativa del texto. Tal como percibimos en (d) el primer enunciado (La señora Rosa nos dio el permiso para hacer un lindo jardín) introduce el asunto sobre el que se desarrollan todos los demás comentarios donde *luego* coadyuva con la andadura discursiva para explicar todos los demás hechos como por ejemplo (Fuimos a trabajar y paleamos el monte, (...) *Luego* abrimos huecos, les echamos arena y abono...).

Los marcadores tienen el valor básico de señalar de manera explícita con qué sentido van encadenándose los diferentes fragmentos oracionales del texto con el fin de “guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999:4057). Dada la importancia que tienen los marcadores discursivos en la organización del tejido textual, especialistas como Montolio (2001) han sugerido lo caótico que puede llegar a ser un texto sin el uso adecuado de estas señales.

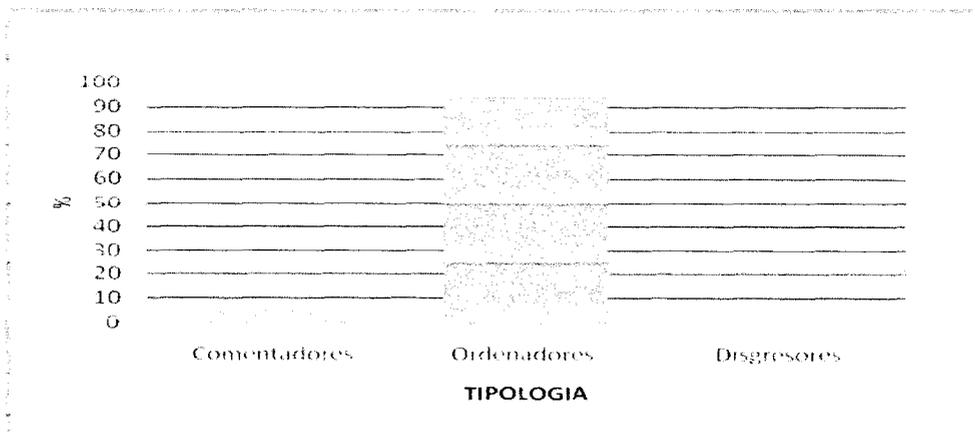
Gracias a ellos, podemos distinguir un texto como algo coherente porque, entre otras cosas, sirven para estructurarlo. Suelen ocupar las posiciones más importantes del texto, de esta manera el lector puede distinguirlos a simple vista, incluso antes de empezar a leer, y hacerse así una idea de la organización del texto. Entre sus funciones cabe destacar que marcan los puntos más importantes del discurso; hacen visibles las relaciones estructurales del contenido; favorecen la localización de la información; proporcionan fuerza y cohesión, y garantizan en todo momento la continuidad o mantenimiento del tópico del discurso.

A continuación podemos observar en los cuadros siguientes la distribución y frecuencia de los marcadores discursivos en los PPAS:

Cuadro 14
Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como
estructuradores de la información en los PPAS

TIPOLOGIA	MARCADORES	Fr	%
Comentadores	Pues	3	5.6
	Total	3	5.6
Ordenadores	Así como también	1	1.8
	Luego	12	22.2
	De igual manera	3	5.6
	Después	2	3.7
	Por otra parte	1	1.8
	Asimismo	2	3.7
	De igual forma	1	1.8
	De esta manera	6	11.1
	De otro lado	2	3.7
	De este modo	3	5.6
	De modo tal	1	1.8
	De igual modo	1	1.8
Ordenadores	Igualmente	1	1.8
	Cabe destacar*	2	3.7
	Es preciso acotar*	1	1.8
	En este sentido*	3	5.6
	De allí que*	3	5.6
	Con base en*	1	1.8
	Al respecto*	5	9.2
	Total	51	94.4
Digresores		00	00
	TOTAL	54	100

Fuente: Corpus de investigación (PPAS).



Fuente: Datos tomados del cuadro 14

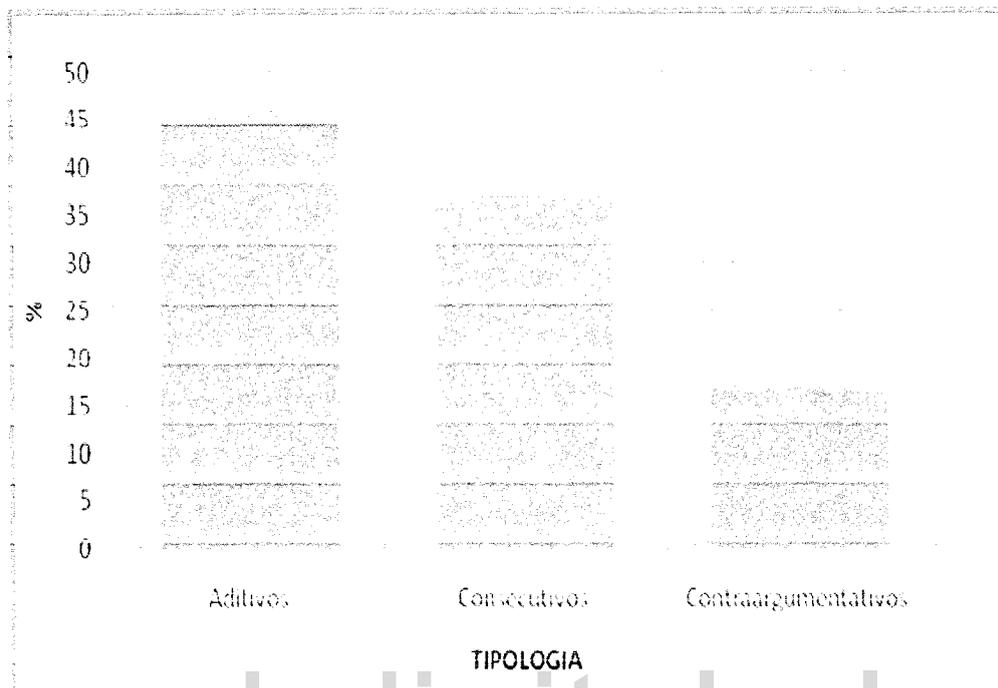
Gráfico 1. Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como *estructuradores de la información* en los PPAS.

Los resultados registrados en el gráfico anterior muestran, en general, la distribución porcentual de los marcadores que funcionan como *estructuradores de la información* en los PPAS. En el caso de los *comentadores* el único marcador utilizado por los productores textuales es *pues*, con un 5.6% del total. De la diversidad de recursos con que cuenta el escritor conseguimos un uso elevado de los *ordenadores* en el corpus, ya que éstos constituyen el 94.4%; en estos marcadores, *luego* alcanzó un porcentaje significativamente alto, con 22.2%, seguido del ordenador *de esta manera* con 11.1% y *al respecto* con 9.3%. Los demás ordenadores que aparecen en los PPAS tienden a presentar una baja aparición. En relación con la diferencia de distribución de los marcadores tanto en la oralidad como en la escritura, Portolés (1998) considera que esta diferencia de uso se debe, básicamente, al contexto de producción, pues en algunos casos se utilizan unos más que otros.

Cuadro 15
Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como *conectores* en los PPAS

TIPOLOGÍA	MARCADORES	Fr	%
Aditivos	Además	3	4.6
	También	25	38.5
	A la vez	1	1.5
	Incluso	1	1.5
	Total	30	46.1
Consecutivos	Así como	5	7.7
	Así	4	6.1
	Entonces	3	4.6
	Por cuanto	1	1.5
	Ya que	3	4.6
	Pues	5	7.7
	Por tanto	3	4.6
	Total	24	36.9
Contraargumentativos	Sin embargo	3	4.6
	No obstante	4	6.1
	Ahora bien	2	3.1
	Pero	2	3.1
	Total	11	16.9
	TOTAL	65	100

Fuente: Corpus de investigación (PPAS).



Fuente: Datos tomados del cuadro 15.

Gráfico 2. Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como conectores en los PPAS.

Vistos los resultados del gráfico 2, podemos detectar que los productores textuales utilizaron un total 65 conectores. Al comparar su uso observamos que los *aditivos* obtienen el porcentaje más alto, con 46.1%, seguido de los *consecutivos* con 36.9% y el más bajo porcentaje corresponde a los *contraargumentativos*, con 16.9%.

En lo concerniente a los *aditivos* aparece el marcador *también* con un 37.9%, como el mecanismo de mayor uso, seguido de *además* con 4.5%. En los conectores *consecutivos* se observa que *pues* y *así como* obtienen el mayor porcentaje con 7.6%, mientras que *así* aparece con 6.1% y los conectores *entonces*, *ya que* y *por tanto* comparten el mismo porcentaje de aparición con 4.5%.

De igual manera, observamos en el gráfico 2 algunos conectores *contraargumentativos* con un porcentaje de aparición ubicado en 16.6%, en los

que *no obstante* obtiene el mayor porcentaje de uso en relación con los conectores en general, al obtener un 6.1% y *sin embargo* con 4.5%.

Cuadro 16
Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como reformuladores en los PPAS

	MARCADORES	Fr	%
Explicativos	Es decir	2	75
De rectificación		00	00
De distanciamiento		00	00
Recapitulativos	Finalmente	1	25
TOTAL		3	100

Fuente: Corpus de investigación (PPAS).



Fuente: Datos tomados del cuadro 16

Gráfico 3. Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como reformuladores en los PPAS.

La distribución porcentual de los marcadores que funcionan como reformuladores nos indica una baja aparición de estas marcas textuales en los PPAS. Podemos observar en el cuadro precedente sólo tres marcas de esta tipología presentada por Portolés. Estos resultados tienen relación con la escasa aparición de subtópicos a través de las inferencias, pues la función principal de la

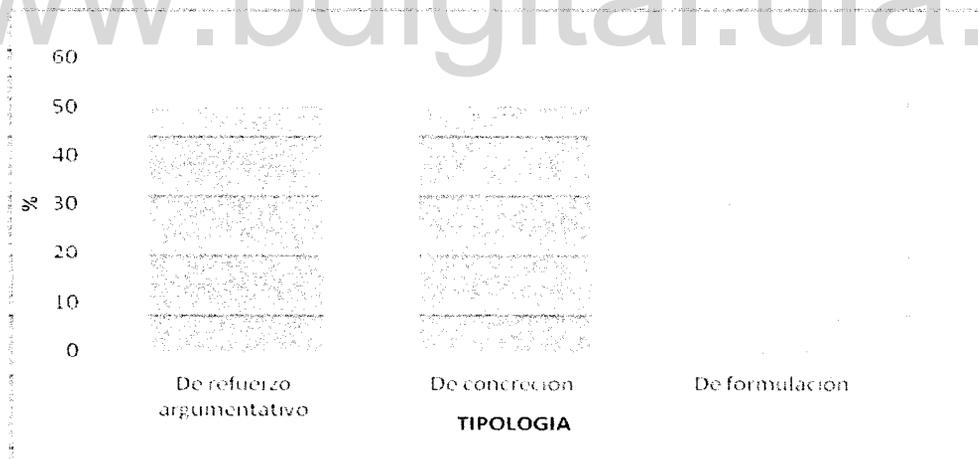
reformulación es clarificar la intención comunicativa a través de las inferencias que se espera que obtenga el lector (Portolés, 1998).

La reformulación como un procedimiento de organización discursiva destaca su carácter fundamentalmente interactivo. Cuando el productor del discurso intenta encontrar las expresiones que mejor se ajustan a su propósito comunicativo lo hace, sobre todo, en función de dicho propósito, pero también de sus creencias y de la reacción del interlocutor.

Cuadro 17
Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como *operadores discursivos* en los PPAS

TIPOLOGIA	MARCADORES	Fr	%
De refuerzo argumentativo	De hecho	1	50
De concreción	A manera de ejemplo	1	50
De formulación		00	00
TOTAL		2	100

Fuente: Corpus de investigación (PPAS).



Fuente: Datos tomados del cuadro 17

Gráfico 4. Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como *operadores discursivos* en los PPAS.

Al igual que ocurre con los *reformuladores*, observamos en el cuadro 15 que los *operadores discursivos* aparecen en el corpus con una baja tendencia, puesto que sólo aparecen dos marcas de esta clasificación.

Por otra parte, es interesante mencionar que en la revisión de los marcadores discursivos en los PPAS conseguimos otras piezas textuales (*dio pie, ciertamente, justamente*) distintas a la tipología propuesta por Portolés. Estas marcas son denominadas por Álvarez (2001b) como *modalizadores de la oralidad*. Al respecto, el autor alude que como los demás tipos de texto, la conversación tiene una serie de características lingüísticas y textuales que, si bien no son exclusivas, aparecen más frecuentemente en ellos. Particularmente frecuentes en la oralidad, son los *modalizadores discursivos* que introducen el punto de vista del emisor en el discurso.

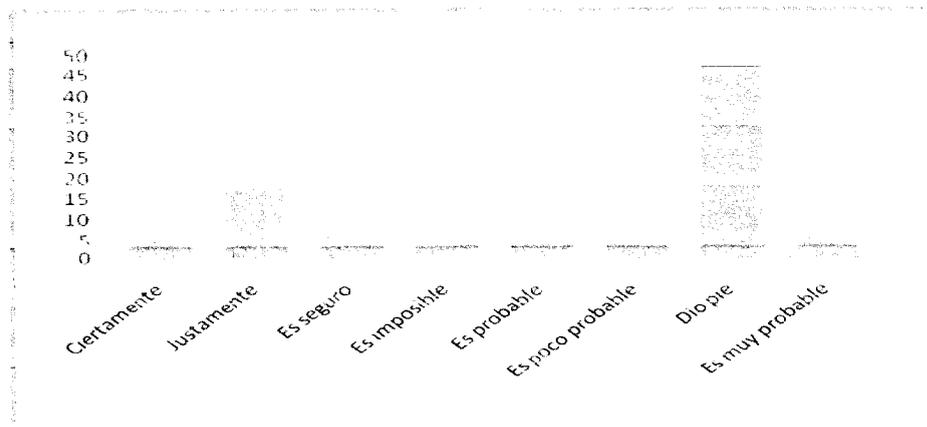
De acuerdo con el autor mencionado en el párrafo anterior, los *modalizadores* pueden ser: a) *asertivos* por cuanto plantean la veracidad o falsedad de un enunciado, b) *apreciativos* aquellos en que el sujeto establece juicios de valor que sitúa en relación a categorías de oposición, como bien-mal, mejor-peor y c) *deónticos* relacionados con aquellos en los que la enunciación tiene en cuenta la presencia del coenunciador, y por ello estos *modalizadores* se refieren a la idea de permiso, de obligación y de prohibición.

Veamos cómo se distribuyen porcentualmente estas marcas modalizadoras para establecer posteriormente una comparación con la propuesta de Portolés y determinar la frecuencia de uso de estos modalizadores en los PPAS.

Cuadro 18
Distribución porcentual de los *modalizadores* en los PPAS

MARCAS DE MODALIZACIÓN	Fr	%
Ciertamente	1	5.9
Justamente	3	17.6
Es seguro	1	5.9
Es imposible	1	5.9
Es probable	1	5.9
Es poco probable	1	5.9
Dio pie	8	47.1
Es muy probable	1	5.9
TOTAL	17	100

Fuente: Corpus de investigación (PPAS).



Fuente: Datos tomados del cuadro 18

Gráfico 5. Distribución porcentual de los *modalizadores* en los PPAS.

El gráfico 5 nos refleja algunas marcas de modalización presentes en los PPAS. Entre ellas las que aparecen con mayor uso son *dio pie* con 47.1% y *justamente* con 17.6%. Podemos decir, siguiendo las ideas de Álvarez (2001b), que los modalizadores no son típicos de textos expositivos escritos, lo cual nos lleva a pensar, que si bien en esencia los PPAS constituyen un tipo de texto expositivo, ello no significa que sea puro, porque también encontramos otro tipo de marcas y secuencias que podrían acercar los PPAS al tipo argumentativo y descriptivo.

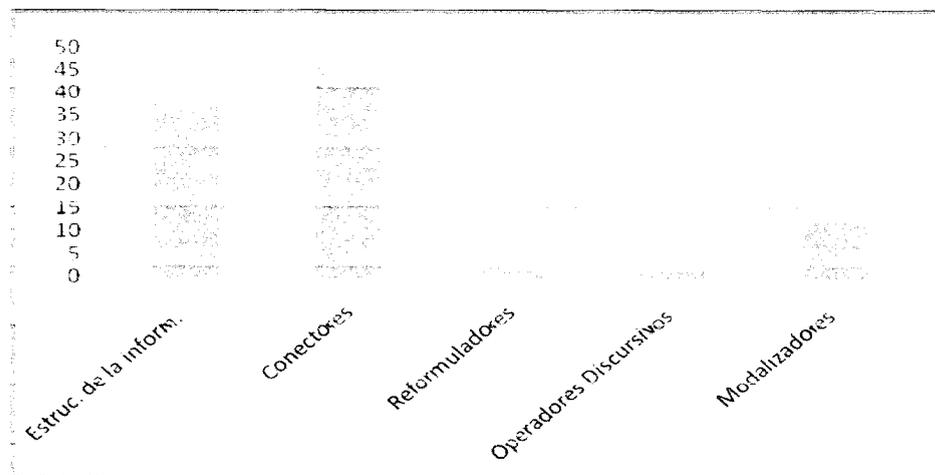
Debido al uso de estas marcas modalizadoras, estaremos ante un texto subjetivo en el cual el emisor no sólo hablará del mundo, sino que por medio de ciertos usos lingüísticos dará indicios de sus actitudes, creencias, intenciones, etc. en relación con aquello de lo que habla (Álvarez, 2001b). Asimismo, estas marcas nos llevan a reflexionar que los PPAS no pueden ser considerados textos expositivos puros, pues como dice Adam (1992) se ha considerado que no existen textos tipológicamente puros sino que cada uno de ellos se combina más de un tipo textual. Sin embargo, los PPAS nos dejan entrever que éste tipo de texto presenta mayoritariamente secuencias expositivas.

Para culminar el análisis del tópico dado, veamos ahora un cuadro comparativo donde podemos observar el uso de las distintas marcas agrupadas que funcionan tanto como *marcadores* discursivos como *modalizadores*.

Cuadro 19
Distribución porcentual general de marcas agrupadas *marcadores* y *modalizadores* que funcionan en los PPAS

MARCADORES	TIPOLOGIA	Fr	%
Estructuradores de la información	Comentadores	3	2.1
	Ordenadores	51	35.9
	Digresores	00	00
	Total	54	38.0
Conectores	Aditivos	30	21.1
	Consecutivos	25	17.6
	Contraargumentativos	11	7.7
		66	46.5
Reformuladores	Explicativos	2	1.4
	De rectificación	00	00
	De distanciamiento	00	00
	Recapitulativos	1	0.7
		3	2.1
Operadores discursivos	De refuerzo argumentativo	1	0.7
	De concreción	1	0.7
	De Formulación	0	00
		2	1.4
Modalizadores		17	12
TOTAL		142	100

Fuente: Corpus de investigación (PPAS).



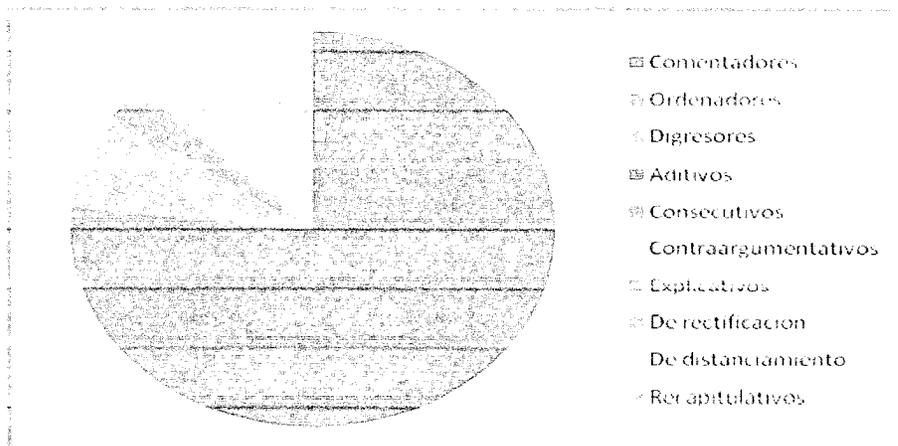
Fuente: Datos tomados del cuadro 19

Gráfico 6. Distribución porcentual de los marcadores que funcionan como *marcadores* y *modalizadores* en los PPAS.

En el gráfico 6 podemos apreciar la distribución de las distintas marcas textuales en los PPAS y observamos que los *estructuradores de la información* alcanzan un porcentaje de uso de 38%, los *conectores* obtienen el porcentaje más alto con 46.5%, mientras que los *reformuladores* y los *operadores discursivos* aparecen con porcentajes muy bajos, y los *modalizadores* alcanzan un 12%.

De igual manera, presenciamos en este gráfico un mayor uso de *marcadores discursivos* con respecto a los *modalizadores* por parte de los productores textuales de los PPAS. En este sentido, como hemos venido diciendo los marcadores del discurso tienen principalmente una función pragmática e interaccional. Aclaran las relaciones entre los miembros del discurso y sirven para guiar las inferencias que se realizan en la comunicación, ofrecen información sobre cómo se interpreta una serie discursiva; indican la apertura, la continuidad, el cierre o el cambio de un TD. Así mismo, los *modalizadores* aparecen en estos textos, probablemente, porque existe un sujeto enunciante inserto en el proceso discursivo que forma parte de una interacción social. A través de estos *modalizadores* se muestra el grado de adhesión del escritor con respecto a su propio discurso.

Veamos en el gráfico que se presenta posteriormente la distribución porcentual general de los marcadores discursivos.



Fuente: Datos tomados del cuadro 17

Gráfico 7. Distribución porcentual de los marcadores discursivos en los PPAS.

En el gráfico 7 apreciamos la distribución de los *marcadores discursivos* en el corpus objeto de estudio. En tal sentido, los *ordenadores* concernientes a los *estructuradores de la información* sobresalen con el porcentaje más alto, seguidos de los *aditivos* y *recapitulativos*. Observamos una presencia, aunque escasa, de los marcadores *contraargumentativos* y, los tipos de marcadores pertenecientes a los *reformuladores* y *operadores discursivos* muestran una tendencia muy baja en estos textos.

Estos resultados están relacionados con los planteamientos de Portolés (1998) quien alude que los estructuradores de la información proporcionan esencialmente instrucciones referentes a la distribución de comentarios y esto probablemente, sucede en el corpus objeto de análisis, donde el productor textual plantea un tópico y luego discurre acerca de él introduciendo comentarios que bien pueden organizarse, en estos textos, como tópicos dados, subtópicos o tópicos reanudados.

En fin, los marcadores discursivos en palabras de distintos investigadores en esta materia como Portolés (1998), Martín Zorraquino y Portolés (1999), y Montolio (2001) constituyen un conjunto de múltiples elementos, formado por adverbios, conjunciones, locuciones conjuntivas, sintagmas o expresiones lexicalizadas los cuales operan en el texto para unir distintas ideas, incisos, frases y párrafos, manifestándonos las distintas relaciones que existen entre las diferentes partes del discurso.

Entonces los marcadores discursivos nos permiten distinguir el texto de manera coherente, en tanto contribuyen a estructurarlo y ayudan a guiar al receptor en la comprensión del mismo. Entre sus funciones se pueden destacar: garantizan la continuidad del discurso, marcan los tópicos más importantes del discurso, hacen visibles las relaciones estructurales del contenido, favorecen la localización de la información, proporcionan fuerza y cohesión.

En nuestro corpus, los marcadores discursivos, contribuyen notablemente con el mantenimiento del tópico dado que conecta ideas entre sí y las vincula, en algunos casos con el Tópico Discursivo y, en otros, con tópicos pedagógicos o con el contexto pedagógico. Por otra parte los modalizadores, aún cuando

contribuyen con el mantenimiento del tópico dado se vinculan más con posiciones teóricas relacionadas a los postulados propuestos por los autores.

En conclusión, podemos señalar que el tipo de cambio de tópico, generado por los marcadores discursivos, implica continuidad con lo tratado anteriormente. Esta idea, sin duda interesante, requeriría quizá un análisis más amplio, puesto que, como proceso textual, la introducción de un tópico dado puede producirse también utilizando otros recursos lingüísticos.

5.2.3. Subtópico

Se puede hablar de subtópico en un texto cuando después de haber insertado y repetido un elemento en el discurso, teniendo así un tópico dado, podemos referirnos a otro elemento relacionado con dicho tópico como si ya hubiera sido inserto. Se trata, entonces, de un subtópico que se puede inferir de un tópico dado, lo cual es posible gracias al bagaje de conocimientos y experiencias que almacenamos en nuestra memoria (Dik, 1997). Para mantener activo un tópico discursivo mediante la identificación de un subtópico, el autor propone el empleo de las inferencias, puesto que es a través del proceso inferencial como logramos identificar un subtópico.

5.2.3.1. Las inferencias

Tal vez uno de los asuntos que la pragmática ha desarrollado con mayor énfasis sea el de los significados no explícitos, es decir, la transmisión de ciertos significados mediante la emisión de enunciados que, al menos en una interpretación descontextualizada, parecen significar otra cosa. A partir de los trabajos de Grice⁴⁴ (1975) y de las publicaciones de Sperber y Wilson (1994)

⁴⁴ Los trabajos de Grice constituyen punto de partida para la teoría de la Relevancia que a lo largo de sucesivas publicaciones han propuesto Dan Sperber y Deirdre Wilson. Estos autores señalan que uno de los méritos fundamentales de Grice es haber diferenciado dos modalidades comunicativas básicas en las lenguas naturales: la comunicación codificada y la comunicación inferencial.

distinguiamos de manera global entre una comunicación basada en el código y otra basada en la inferencia.

La evolución de la pragmática ha ido desarrollando más y más este campo, y se acepta en general que existen tres grandes categorías de comunicación inferencial: los *sobreentendidos*, las *implicaturas* y las *presuposiciones*⁴⁵ (Levinson, 1989). Pero la comunicación inferencial no se limita sólo a estas categorías, también incluye otros tipos de significados. Nuestro objetivo en este trabajo es deslindar otras categorías pragmáticas inferenciales, con especial atención en aquellas que dependen del conocimiento del mundo pedagógico tanto del lector como del analista; pues como dice Levinson (1989:18) “Por encima de todo, comprender un enunciado implica hacer inferencias que conecten lo que se dice con lo que se supone mutuamente o lo que se ha dicho antes”.

Es de nuestro conocimiento que en los estudios relacionados al lenguaje, con las aportaciones de la Pragmática y de las diversas orientaciones teóricas que actúan en su ámbito, las llamadas inferencias conducen a obtener diversas interpretaciones del mismo tópico. En definitiva, son los principios pragmáticos los que nos dan base para comprender inferencias. Estas constituyen procesos de razonamiento, y para que se produzca dicho proceso, se requiere, entre otras cosas, tener conocimiento del tópico o asunto sobre el cual se discurre en un discurso, es decir, que debemos saber de qué trata el texto, cuál es el tema acerca del que se habla en el mismo.

También es preciso, por supuesto, tomar en consideración el contexto, las creencias y conocimientos que poseen quienes participan en un proceso discursivo (Sperber y Wilson, 1994). Estos autores proponen que al iniciarse el proceso hermenéutico existe un contexto inicial cimentado por los supuestos almacenados en la memoria del mecanismo deductivo a partir del proceso deductivo inmediatamente precedente. Sin embargo, este contexto inicial puede ser desarrollado en diferentes direcciones a lo largo del proceso interpretativo. Una manera de desarrollarlo es añadirle supuestos almacenados en las entradas

⁴⁵ Para una exposición detallada de estos tipos de inferencia se puede recurrir a Ducrot (1984), Escandell (1993), Levinson (1989).

enciclopédicas de conceptos ya presentes en el contexto o en el supuesto que se está procesando.

La noción de saber enciclopédico es importante en esta parte del análisis pues se relaciona con la terminología sobre las estructuras cognitivas atesoradas en la mente del individuo para crear una noción dinámica de contexto, una visión interactiva, en la que tanto la información de enunciados anteriores como la extracción de información enciclopédica a lo largo de la interacción, conforman el contexto que actúa como base para sustentar el procesamiento de la nueva información. Así, el lector irá seleccionando lo más pertinente a medida que avanza la interpretación.

De manera que la identificación de un subtópico dependerá en gran parte de nuestro proceso inferencial, que está íntimamente ligado con nuestro repertorio cognitivo, asociado al conocimiento de los PPAS.

En los segmentos que siguen vamos a ver cómo operan las inferencias en el mantenimiento del tópico discursivo y en la organización del tejido textual:

- a. Los niños llevaron al aula materiales bibliográficos que guardaban relación con el cerebro. La docente por su parte invitó a los chicos a escribir en sus cuadernos lo que sabían del tema, así se tiene: *“son tripitas que tenemos dentro de nuestra cabeza”, “es una **maquina que nos hace pensar**”, “es una masa con lombrices”, “es una **cosa que se mueve por dentro y nos da ideas**”, “parece como una **computadora humana**”*. Estas ideas fueron escritas por la docente en una lámina tratando de no perder detalles acerca de sus opiniones. Luego los alumnos en grupos leyeron y discutieron acerca del tema, para la construcción de diversos conceptos y su comprensión (P1- S11).
- b. Al observar el interés que los educandos manifestaron en referencia a los **cultivos** que regularmente ejecutan sus padres y abuelos, se estableció un diálogo en el cual expresaron algunas interrogantes, estas fueron registradas por la maestra en una hoja de papel... (P2-S26) Para el viernes 9 de noviembre convoque a niños y representantes dos horas antes de la actividad especial del “Día del Abrazo en Familia” para realizar una practica de reproducción por esquejes (...) Compartí con ellos el término esqueje, también que estos eran una forma de reproducción de plantas idénticas a la que dio origen a ese esqueje, esto se determinó luego de preguntarles ¿Qué podía nacer de cada esqueje, una planta igual o una diferente? . (P2-S55). Se fue señalando cada **nudo** o **yema** y la forma adecuada como se cortarían para colocarlos en las bolsas preparadas para ello, para que enraizaran o “pegaran” con la intención de aprovecharlas posteriormente en la siembra para el

arreglo del jardín. Para este día llevé las tijeras de podar de una sola mano para que las reconocieran y vieran su correcto manejo (P2-S55).

- c. Una vez verificada la comprensión, ampliamos el compás al revisar la existencia de otros grupos sociales, conformados por los blancos peninsulares, blancos criollos y blancos de orilla, para luego examinar qué papel desempeñaba cada uno en la sociedad colonial. A partir de esto, los alumnos elaboraron la **"pirámide de las clases sociales"** con los datos suministrados sobre la cantidad de individuos de la época. De esta actividad, surgieron preguntas como: - ¿Por qué los negros estaban en la base de la pirámide? - ¿Por qué había tan pocos peninsulares? - ¿Por qué se le llaman clases sociales? (P5-S35).

En el fragmento (a) el productor textual relata, en el tejido del PPAS1, que invitó a los alumnos a escribir sobre el cerebro. Luego, de las producciones escritas por ellos, extrajo las expresiones *"es una maquina (sic) que nos hace pensar, (...) es una cosa que se mueve por dentro y nos da ideas, parece como una computadora humana*. Dichas expresiones pueden ser comprendidas por el receptor gracias a la experiencia y conocimiento del mundo, sin las cuales sería muy difícil darle significado al texto, relacionado con el estudio del cerebro. En este sentido, *máquina, una cosa que (...) nos da ideas y una computadora humana* se constituyen en subtópicos del asunto global que la docente refiere y designa con el nombre de experiencias previas de los alumnos acerca del cerebro.

Para interpretar los enunciados *"es una maquina (sic) que nos hace pensar, (...) es una cosa que se mueve por dentro y nos da ideas, parece como una computadora humana* habría un nivel básico en el que operan procesos de tipo convencional (codificación y descodificación) y otro nivel más general, no convencional, en el que se realizan procesos de tipo inferencial. (Sperber y Wilson, 1994). Ambos niveles funcionarían con total independencia en áreas cognitivas diferentes, encargándose de: a) establecer la proposición expresada (lo dicho); y b) seleccionar las proposiciones complementarias (el contexto), que se combinan con la proposición inicial para determinar la intención del productor textual (lo comunicado).

Para poder procesar la información inferencial de (a) nos encontramos con que es necesario incorporar información que no se encuentra en los enunciados precedentes. Podemos decir entonces que el contexto para la comprensión de un enunciado consiste en los supuestos expresados e implicados por los enunciados precedentes, más las entradas enciclopédicas ligadas a todos los conceptos que aparecen en cualquiera de dichos supuestos y en el nuevo enunciado.

En el segmento (b), el tópico discursivo *las plantas* se puede inferir mediante la expresión *cultivo*, que funciona en este contexto como un subtópico del tema que se viene refiriendo en el texto. Ahora bien, este término puede tener diversas acepciones, como por ejemplo, el cultivo de tejido de cualquier parte del cuerpo humano para la obtención de una muestra, que se somete a un período de tiempo prolongado con diferentes métodos para determinar el tipo de bacteria presente en el organismo.

Sin embargo, en el texto que analizamos podemos inferir que la palabra nos conduce al tema de las plantas, pues es de lo que se viene hablando en el texto. En este mismo segmento, los términos *nudo* y *yema* afloran como inferenciables, puesto que pueden tener diferentes acepciones. Así por ejemplo, en el lenguaje cotidiano, ante la palabra *nudo*, un receptor puede pensar en un lazo muy apretado; mientras que *yema*, le puede llevar a pensar en la yema de los dedos. Estos dos términos en el PPAS2 están asociados a las plantas, y pueden ser reconocidos por el receptor si su conocimiento previo se lo permite. De lo contrario, tendrá que recurrir a la búsqueda del significado para poder darle sentido al texto.

Cuando observamos los términos lingüísticos *cultivo*, *nudo* y *yema* podemos considerar que lo dicho por el productor textual con estas palabras es relevante para quien tiene conocimiento del mundo pedagógico y, probablemente, para quien conoce el tema de las plantas, lo cual le proporciona un conjunto de premisas (la proposición expresada más el contexto) que le exige un esfuerzo mínimo de procesamiento. De este modo, las proposiciones inferenciables que llegan a la mente del lector, vienen con una garantía que le permite a éste deducir

la interpretación que aporta mayor cantidad de información con el mínimo esfuerzo cognitivo (Sperber y Wilson 1994).

En lo que respecta al fragmento (c), hallamos que al hacer referencia a *clases sociales*, el lector del texto tiene que tener algún conocimiento acerca de los hechos históricos acaecidos en nuestro país a partir de la época colonial, cuando se produjo el mestizaje que dio origen a lo que hoy día conocemos como clases sociales. Cualquier persona que esté leyendo un texto, al conseguir el sintagma *pirámide de clases sociales*, debe tener experiencia previa acerca de esto, pues de no ser así tendría que recurrir al concepto de cada uno de los tres términos para poder comprender el significado y así poder inferenciarlo.

La entrada léxica que corresponde al concepto designado por cada una de las palabras del sintagma *pirámide de clases sociales* le puede indicar al lector que puede tratarse de una serie de hechos sociales asociados al texto a probablemente, muy diferentes a los que nos daría estos conceptos por separado. *Pirámide, clases y sociales* pueden indicar aspectos muy diferentes a los que se podrían extraer del fragmento (c) donde se puede asociar el sintagma *pirámide de clases sociales* con las clases sociales que se generan en una sociedad determinada, pues es una inferencia que se puede extraer del texto.

En tal sentido, Goodman (1996) señala que la inferencia es una estrategia general para adivinar (en función de lo que se sabe) la información necesaria, aun cuando sea desconocida, pues los esquemas y estructuras de conocimiento que subyacen en nuestra memoria hacen posible que podamos tomar decisiones basadas en informaciones parciales, en razón de las cuales presuponemos la información faltante. Por tanto, seríamos incapaces de comprender un texto histórico, como el que estamos analizando, si ante la aparición de *pirámide de clases sociales*, no estuviéramos seguros de contar con la información necesaria para descubrir el sentido.

Cabe destacar asimismo que la información inferencial puede presentarse en el texto de manera implícita o explícita. Al respecto, Van Dijk (1988) plantea que hay proposiciones no explícitas, es decir, no expresadas directamente en el texto, pero inferidas de otras proposiciones que han sido expresadas. Estas

inferencias no se basan en nuestro conocimiento de los significados convencionales de la lengua, sino en nuestra comprensión del mundo. En tal sentido, podemos establecer una relación entre los sintagmas que se hallan explícitos o implícitos en los segmentos que estamos analizando.

Así, tenemos explicitados en el discurso del segmento (a) los enunciados: *maquina que nos hace pensar, cosa que (...) nos da ideas, computadora humana*. Lo mismo ocurre en el segmento (b) con *las expresiones cultivos, nudo, yema*. Mientras que el sintagma *la pirámide de las clases sociales* (c) constituye un tipo de inferencia que se encuentra implícita en el texto, pues su sentido se puede inferir directamente de éste, ya que no genera otros significados que no sean los relacionados con el tema desarrollado en el PPAS5.

Es evidente el papel que juegan las inferencias para el mantenimiento del Tópico Discursivo y de la comprensión textual, dado que si se mantiene activo el tópico o asunto se puede conservar el hilo discursivo y, por ende, es más fácil saber de qué se está hablando en un texto determinado. En el proceso inferencial, la identificación de los subtópicos conduce a la preservación del tópico discursivo, pues la relación que se da entre variados elementos, mantiene la unidad secuencial del discurso.

Entonces, los PPAS como unidades de comunicación siguen una forma más o menos convencional de organización de la información que transmite, y dado que emergen de las situaciones didácticas, están dirigidos a un tipo de lector. Podríamos decir que estos textos tienen propiedades externas al sistema lingüístico, pues dependen más del tipo de comunicación que se quiera establecer y de su adecuación a principios sociales muy específicos, pues los lectores potenciales deben tener conocimiento del mundo pedagógico (Bernstein, 2001).

Podemos considerar que los PPAS constituyen un tipo de texto, quizá menos sometido a una organización rígida porque parecen no estar deliberadamente contruidos con una alta información inferencial. Pero es un tipo de texto pragmático, dirigido a una comunidad lingüística muy particular (docentes, estudiantes de educación, etc.) y cada uno de ellos impone una

organización distinta al depender del contexto didáctico de donde surgen los asuntos para construirlos.

En tal sentido, la pragmática lingüística ha señalado que el proceso de interpretación de un texto no sólo requiere de la codificación y descodificación sino que es también un proceso inferencial. De acuerdo con Sperber y Wilson (1994), entendemos que la comprensión de los PPAS no depende de una codificación estricta, sino de un proceso en el que la información presentada obliga al receptor a realizar operaciones inferenciales tomando datos del contexto que sirven para enriquecer y hacer relevante lo que lee.

Aun cuando los PPAS presentan escasos subtópicos que se pueden obtener por medio de las inferencias, entendemos, entonces, que en estos textos toda la información se puede explotar comunicativamente por parte de una comunidad de lectores con un alto grado de saberes previos sobre el hecho didáctico. En un alto porcentaje los recursos lingüísticos que encontramos en ellos forman parte del uso del lenguaje de una situación comunicativa específica para un lector específico.

5.2.4. Tópico reanudado

Con respecto al tópico reanudado, Dik (1997) plantea que cuando una entidad ha sido introducida en el discurso, pero no ha sido mencionada durante un cierto espacio de tiempo, ésta puede ser revivida o restaurada a través de un tópico reanudado. Para ello señala que dicha estrategia incluirá típicamente algunos elementos, los cuales ya hemos mencionado. Sin embargo, en este trabajo, solamente vamos a tomar la *referencia anafórica*, por considerar que es uno de los mecanismos más usuales para reanudar el tópico y mantenerlo activado en los textos de los PPAS.

5.2.4.1. *La referencia anafórica*

Siguiendo a Halliday y Hasan (1976) podemos señalar que la referencia anafórica es la relación de correferencia que se establece entre dos elementos del texto, los cuales se relacionan porque ambos aluden a un mismo referente o tópico⁴⁶. La referencia anafórica permite vincular dos unidades textuales, en las que un elemento presupuesto aparece antes que un elemento que lo presupone. Es decir que la referencia anafórica vincula dos elementos del texto en los que primero se presenta una entidad determinada, un tópico o referente, y luego esta misma entidad vuelve a ser mencionada a través de un elemento de contenido léxico o gramatical que lo presupone.

En el contexto de la referencia anafórica cabe mencionar a Martínez (2001), quien plantea que en el enfoque textual se hace énfasis en la función esencial que cumple la anáfora al ayudar en la construcción de la textualidad, puesto que en todo texto hay una forma de equilibrio implícita entre la repetición de lo que ya es conocido (el tema) y el aporte de contenidos nuevos (el rema). En esta dinámica informativa la anáfora como propiedad textual constituye un agente fundamental de cohesión, puesto que al referirse a lo que ya es conocido, hace posible que se mantenga el hilo conductor del texto. Todo ello permite asegurar que las relaciones anafóricas ponen en juego inferencias contextuales y conocimientos compartidos por los lectores o receptores de los textos.

Importantes para el estudio de la referencia anafórica son también las ideas de Andújar (2002), quien señala que cuando el productor textual (docente de Educación Básica) elige una determinada marca anafórica se ponen en juego mecanismos textuales y, sobre todo, cognitivos, pues cuando producimos un texto, seleccionamos necesariamente algunas piezas del paradigma de opciones que la lengua nos ofrece y que están almacenadas en nuestro repertorio cognitivo. Esta selección la realizamos naturalmente en función de lo que deseamos expresar, pero al mismo tiempo hacemos conjeturas acerca de los recorridos interpretativos

⁴⁶ Utilizamos ambos términos con función sinonímica porque Givón (1983, 1989, citado por Tomlin et al. 2000:141) dice que “todo referente es en mayor o menor grado un tópico”.

que hará el receptor. Lo que quiere decir, entonces, que hacemos suposiciones acerca de las inferencias que realizarán los lectores y su posible reacción frente al texto. Esto implica entonces que el uso de la referencia anafórica por parte del escritor no sólo requiere de habilidades lingüísticas, sino también de habilidades intelectuales que le permitan determinar qué tipo de unidad debe emplear y saber, además, utilizarla apropiadamente.

En los segmentos que aparecen a continuación podemos apreciar cómo funciona este mecanismo cohesionador que permite reanudar y mantener activo un tópico discursivo para que pueda ser referido en las diferentes proposiciones que conforman la estructura textual de los PPAS.

- a. Luego **los alumnos** en grupos leyeron y discutieron acerca del tema, para la construcción de diversos conceptos y su comprensión. (P1-S11). Posteriormente, en una plenaria se discutieron en conjunto los términos elaborados, se observó la reacción de **ellos**, pues era ¡cautivante!: **Unos** se reían y **otros** estaban asombrados al observar que lo expuesto inicialmente por **ellos** contrastaba con lo leído para ese momento, se construyó grupalmente un concepto según lo discutido. (P1-12).
- b. **Algunos representantes** manifestaron sentirse agradados; **quienes** trabajaron el cuento y las ilustraciones, al exponer reconocieron que tenía sentido lo realizado y se podía comprender, así recordaron, **les** permitió hacer inferencias y predicciones sobre el texto (P2-S13).
- c. Es por esta razón que surge el proyecto con el fin de que los **niños y niñas**, conozcan su cuerpo, la edad vivida por cada **uno** y la importancia que encierra la etapa del crecimiento... (P3-S4). Después de haber sido discutido y seleccionado el tema referente al proyecto se dio inicio a las actividades para lograr los propósitos, una de estas actividades fue **darles** una hoja de papel en blanco para que \emptyset dibujaran su cuerpo por dentro y por fuera. (P3-S8).
- d. En reunión de grupo **los niños** observan un empaque de jabón vacío, se aprovechó el momento de la reunión para comentar**les** que se debe iniciar un nuevo proyecto, al solicitar**les** que seleccionen un tema, a **uno** de los niños se **le** ocurre la idea de trabajar en un proyecto para hacer jabones (P4-S9).
- e. Al regresar del receso, Angelina, de doce años de edad, notó que **la cartelera** que sería expuesta la semana siguiente, estaba casi lista; solo **le** faltaba el título. Entonces con normal curiosidad, preguntó: - ¿Qué título **le** vamos a poner? (P5-S7).

- f. Cabe destacar que los secretos asombrosos del cerebro, constituyen **una experiencia pedagógica que** orienta el proceso de aprendizaje en niños de **tercer grado**, año escolar 2003- 2004, **el cual** tiene como población 24 alumnos (10 niños y 14 niñas) en edades comprendidas entre 8 y 11 años (P1-S4).
- g. Por otra parte, la enseñanza de temas innovadores, debe apuntar fundamentalmente a situaciones de retos y desafíos que implique esfuerzo de comprensión y actuación acompañada de apoyos y soportes de todo tipo, tanto intelectuales como emocionales, que provoquen; asimismo, reestructuraciones, **cambios de estructura cognoscitiva, los cuales** dependen del educando, de lo que pueda aportar al proceso de aprendizaje y a la actuación del docente (P1-S35).
- h. Como fruto de este trabajo se pudieron precisar algunas habilidades desarrolladas y en proceso (posibles de mejorar) por **los niños y niñas** las siguientes (...) (P2-S3). **Algunos** fueron promovidos al primer grado con cinco años de edad, se denotó falta de madurez para el grado, es decir precisaban interactuar en el preescolar para vivir y experimentar los procesos inherentes a su edad (P2-S4).
- i. Otra situación se refiere a **niños cursantes por tercera vez de este grado** (con otras docentes) **quienes** expresaron de diferentes maneras escasa disposición al trabajo (P2-S5).
- j. Al observar el interés que los educandos manifestaron en referencia a los **cultivos que** regularmente ejecutan sus padres y abuelos, se estableció **un diálogo en el cual** expresaron algunas interrogantes, estas fueron registradas por la maestra en una hoja de papel bond a fin que los alumnos incluyeran otras durante el proceso (P2-S26).
- k. En un inicio conversamos con la **enfermera** acerca del proyecto del **jardín** y la falta de un lugar para hacerlo. (P2-S38:64) **Ella** nos manifestó que en **el ambulatorio** había bastante espacio y que podríamos hacerlo allí y que así se colaboraría para embellecerlo (P2-S38).
- l. Satisfechos en gran medida, el grado decidió avanzar en el estudio de **nuestra propia historia, aquella** que llevan inmersos los venezolanos (P5-S28).

Como se puede apreciar en el segmento (a), la docente, en su andar discursivo, acude al empleo de la referencia anafórica para mantener avivado el tópico discursivo (*los alumnos*) y organizar el texto de manera coherente. Por lo tanto, se puede ver cómo utiliza diferentes pronombres con función anafórica (*ellos, unos, otros, ellos*), referidos a una entidad o tópico que ya ha sido

introducido previamente en el discurso, el cual ya sabemos que es *los alumnos*. El empleo de pronombres personales (*ellos*) y de indefinidos (*unos, otros*) como recursos anafóricos para reanudar un tópico discursivo, hacen de estas unidades unos importantes mecanismos cohesionadores, dado que benefician la articulación de los componentes textuales y permiten repetir el referente con formas lingüísticas más breves, que ayudan a mantenerlo activado como tópico discursivo.

Estas unidades anafóricas pronominales, mencionadas precedentemente en el segmento (a), tienen la propiedad de remitir a otros elementos lingüísticos (*los alumnos*) que han sido nombrados o referidos antes en el contexto verbal (cotexto), y a los cuales sustituyen, creándose así una relación retrospectiva, por cuanto el sentido de un término gramatical o léxico pasa a depender de otro término mencionado anteriormente en el texto (Martínez, 2001).

En (b) conseguimos que el productor textual introduce el tópico discursivo *algunos representantes*, para discurrir acerca de dicho tópico en este segmento, y como necesita reanudarlo para continuar organizando su discurso de manera secuencial, vuelve a insertarlo en el texto, pero no con las mismas palabras sino a través de la referencia anafórica, empleando para ello las formas *quienes* (pronombre relativo) y *les* (pronombre personal). Es decir que estas referencias tienen por función indicar que existe algún tipo de nexo entre las oraciones, referencia que también podemos conseguir entre párrafos distintos (Nuñez, 1993).

Al respecto, Halliday y Hasan (1976) señalan que la referencia anafórica se fundamenta en el uso de elementos como pronombres personales, relativos y reflexivos, entre otros, que carecen de una interpretación semántica independiente, y que deben por lo tanto establecer una relación de similitud o de contraste con el elemento al que presuponen. En este caso, la docente vincula el tópico discursivo *algunos representantes* con las marcas anafóricas *quienes - les*, estableciendo así una relación de similitud entre ellos, pues ambos aluden al mismo tópico.

En el segmento (c) observamos que el productor textual vincula dos unidades lingüísticas para mantener el tópico discursivo y organizar la macroestructura del texto correspondiente al PPAS3. Así tenemos la inserción del

tópico discursivo *niños y niñas* que posteriormente vuelve a ser mencionado o referido por medio del enclítico (*-les*), que aparece adjunto a la forma verbal (*dar-*). De igual manera, el autor emplea la marca anafórica (*uno*), para hacer alusión a cada uno de los niños y niñas que, ya sabemos, constituyen el tópico del que se habla en este fragmento del proyecto. También se puede apreciar en este mismo segmento la existencia de una anáfora cero (\emptyset), la cual se halla inserta en la expresión "...darles una hoja de papel en blanco para que \emptyset dibujaran su cuerpo por dentro y por fuera", donde se observa la elisión del pronombre (*ellos*), pero que se sobreentiende en el contexto discursivo.

En cuanto al segmento (d) encontramos que el autor ha introducido un tópico (*los niños*) acerca del cual va a disertar en el texto correspondiente. Más adelante, el productor textual necesita referir de nuevo el tópico para continuar discursivizando, entonces recurre al empleo del pronombre *-les*, que se encuentra adjunto (enclítico) a las formas verbales *comentarles* y *solicitarles*. También observamos la presencia de otras marcas anafóricas, representadas por los pronombres *uno* (indefinido) y *le* (*personal*), que el autor ha utilizado para aludir al mismo tópico mencionado precedentemente. De esta manera, el productor textual utiliza mecanismos que le permiten relacionar elementos al interior del texto, y le ayudan a economizar y simplificar la superficie textual (Beaugrande y Dressler, 1997), sin que por ello sea necesario recurrir a la repetición con las mismas palabras.

En el segmento (e) conseguimos que la docente inserta el tópico discursivo *la cartelera*, y luego vuelve a reanudarlo mediante la utilización del pronombre personal (*le*) con función anafórica. A través de este mecanismo correferencial que vincula elementos dentro del texto, la docente se propone organizar secuencialmente las distintas partes que conforman la macroestructura textual del PPAS5, para hacer que se mantenga la relación entre las macroproposiciones que lo constituyen y darle sentido y coherencia al texto presentado en este proyecto pedagógico.

También localizamos en la estructura textual de los PPAS algunos pronombres relativos, en sus funciones anafóricas, por ser unos de los elementos

bastante eficaces para la reanudación del tópico discursivo. Esto se evidencia en el segmento (f), donde la forma pronominal de relativo *que* permite reanudar el tópico *una experiencia pedagógica*, nombrada antes en el discurso. Igual se puede decir del pronombre relativo *el cual* que, como vemos, hace posible reanudar el tópico *tercer grado*, ayudando así a mantener la cohesión gramatical.

Esta misma situación, que hemos descrito en el párrafo anterior, se presenta también en los segmentos (g) e (i) donde hay reanudación de tópico discursivo por medio de pronombres relativos. Así tenemos en (g) el relativo *los cuales* haciendo posible que se reanude el tópico *cambios de estructura cognoscitiva*, que es el elemento previamente introducido en el texto, y al cual se hace referencia con esta forma pronominal; en (i) se vincula el referente *niños cursantes por tercera vez de este grado*, con la forma pronominal *quienes*, que como vemos refiere al tópico antes mencionado en el texto.

En el fragmento (j) se presenta una realidad similar a las anteriores, por cuanto la partícula *que* aparece en seguida del tópico *cultivos*, que es su antecedente, para reanudarlo y mantenerlo activo. De igual forma, el tópico *un diálogo* es reanudado por la forma pronominal de relativo *el cual*. Esto se presenta porque el productor del texto se ve en la necesidad de volver a mencionar el tópico que ya ha insertado, y entonces para no reanudarlo con las mismas palabras que lo ha hecho antes, prefiere emplear unidades lingüísticas más sencillas, que le ayudarán a tejer y construir la estructura del texto de una forma más práctica y efectiva. En cuanto a los pronombres relativos, Espar (2006) dice que son anafóricos por definición, y que ejercen un importante oficio en la organización de relaciones de dependencia dentro de la frase. Estos pronombres se refieren, por lo general, a una entidad que ya ha sido mencionada en el texto, o que se sobreentiende que sirve de antecedente. A ello se debe su condición de relativos.

En (h) hallamos el pronombre indefinido *algunos* desempeñándose como una de las partículas de carácter gramatical que permite en el PPAS2 reanudar y mantener activado el tópico discursivo *los niños y niñas*, que es empleado por el productor textual para organizar adecuadamente las macroproposiciones textuales del proyecto pedagógico.

En el fragmento (k) localizamos varios casos de referencia anafórica, que se establecen por formas pronominales de diferentes clases. En un primer momento encontramos el tópico *la enfermera*, que más adelante vuelve a ser reanudado mediante el pronombre de tercera persona singular (*ella*). Después encontramos el tópico *jardín*, introducido previamente en el texto y vuelto a reanudar mediante la forma pronominal enclítica (*-lo*), utilizada por el escritor para lograr la organización textual de manera coherente. De la misma manera, se alude en este segmento, al referente *ambulatorio*, que luego el autor del texto reanuda a través del pronombre demostrativo *allí*, cuya presencia en el texto nos remite, sin lugar a dudas, al tópico *ambulatorio*.

Muy interesante como recurso anafórico, en este contexto de reanudación del tópico discursivo, en el segmento (l), luce el pronombre demostrativo *aquella*, empleado por el autor del PPAS5 para mantener activo el referente *nuestra propia historia*, y hacer del texto que conforma el proyecto pedagógico una unidad cohesiva y coherente, es decir, una unidad de sentido.

La referencia anafórica, como hemos visto en los fragmentos precedentes, se aplica con el propósito de enlazar los diferentes elementos que forman el texto en cada uno de los PPAS, ya que cumple la función de sintetizar y, al mismo tiempo, reanudar el tópico discursivo (Block, 1981). Sin duda, la actitud anafórica más eficaz y tradicional es esa función retrospectiva que reconsidera lo andado para proseguir cuando necesitamos que se mantenga el hilo discursivo en la construcción de los textos de los proyectos pedagógicos.

En este ámbito de la referencia anafórica como mecanismo lingüístico para reanudar el tópico y mantener el hilo conductor del discurso, Dik (1997) señala que a través de la referencia anafórica repetida en predicaciones sucesivas, se puede mantener un tópico discursivo, pues tales referencias crean lo que se conoce como cadena topical o cadena anafórica (*topic chain or anaphoric chain*). Y señala también que este tipo de referencia se puede establecer mediante el uso de pronombres anafóricos (personales, demostrativos, reflexivos, indefinidos, entre otros), así como también a través de la anáfora cero (\emptyset), ya que estas formas anafóricas hacen posible que el tópico discursivo se mantenga vigente y se puedan

hacer posteriores referencias a él, tal como se ha mostrado en los segmentos analizados precedentemente.

Podemos concluir mencionando que la noción de tópico es de naturaleza pragmática, pero ello no significa que no pueda manifestarse en la superficie textual. En tal sentido existen propuestas sobre una posible jerarquización del tópico, como la división de la función tópico de la gramática de Dik (1997). Los tipos de tópico de este modelo establecen la relación que existe entre un tópico global, entendido como un tópico amplio y su desarrollo en entidades concretas o derivaciones del tópico global.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO VI
**LA COHESIÓN LÉXICA EN LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA
SISTEMATIZADOS**

Empecemos a entender qué factores situacionales
determinan qué características lingüísticas.

M. A. K. Halliday

6.1. Consideraciones preliminares

Sabemos que los textos deben tener una cierta estructura que depende de factores diferentes, los cuales se describen, en este estudio, a partir de la noción de cohesión. En tal sentido la cohesión aparece para que los usuarios de una lengua organicen las proposiciones textuales tanto en la oralidad como en la escritura. Siguiendo las ideas propuestas por Halliday y Hasan (1976), podemos decir que la cohesión es un recurso lingüístico de gran utilidad, ya que hace progresar el texto y asegura su continuidad, por cuanto funciona como un recurso que enlaza de modo organizado y sistemático los distintos elementos que forman la estructura textual.

Por su parte Yule (2004) señala que el análisis de estos enlaces de cohesión textual nos proporciona algunas pistas de cómo estructuran los escritores lo que desean comunicar convirtiéndose así en factores cruciales en el momento de juzgar si algo está bien escrito o no. Sin embargo, la cohesión, por sí misma no sería suficiente para hacernos capaces de darle sentido a lo que leemos. Existe otro factor que nos lleva a distinguir entre textos coherentes que tienen sentido de otros que no lo tienen, nos estamos refiriendo a la coherencia

Con respecto a los mecanismos de cohesión, Bolívar y Díaz (2008) indican que a partir de las ideas esbozadas por Halliday y Hasan se ha generado una prolífica investigación que se puede dividir en dos grandes vertientes. La primera, concerniente a la preocupación de los investigadores por estudiar el uso de los recursos cohesivos en la comprensión y producción de diferentes tipos de

texto; la segunda, referida al estudio de los recursos cohesivos y su vinculación con los tipos de textos.

Nos encontramos ante un mecanismo primordialmente relacional, indiferente a los límites impuestos por la oración y que, sin embargo, afecta tanto a la sintaxis como al vocabulario de un texto. Ahora bien, la función de esas relaciones *gramaticales o léxicas* llamadas cohesión, básicamente, consiste en conseguir que oraciones independientes puedan conformar la secuencia conectada que reconocemos como un texto. La cohesión es de naturaleza semántica o pragmática y en algunos casos suele atribuirse a la coherencia. Ambas, coherencia y cohesión, parecen estar indiscutiblemente unidas⁴⁷.

Esto quiere decir que la cohesión hace referencia al conjunto de elementos lingüísticos que permiten vincular formalmente las diferentes partes y enunciados que componen el texto para lograr una mejor comprensión de la información que se transmite en cada uno de los PPAS. La cohesión, por lo tanto, deriva de las relaciones de carácter gramatical que se dan entre los diversos enunciados oracionales que forman el texto y que hacen que se manifieste la coherencia.

Al respecto, Halliday y Hasan refieren que el texto y la oración son unidades básicas, aunque en planos diferentes. La oración es el elemento más importante en el nivel estructural y el texto sería su equivalente dentro del semántico. Sin embargo, esto no implica la existencia de una estructura en el texto equivalente a la de la oración, dado que el texto es una unidad semántica realizada por oraciones.

La cohesión es evidentemente semántica en tanto se basa en la conexión de significados donde la interpretación de un elemento requiere la referencia a otro. Es, por tanto, un mecanismo relacional que no tiene fuerza por sí mismo y cuya área de influencia se extiende más allá de la estructura de la oración (Halliday y Hasan, 1976). Los autores denominan *tie* o lazo a la manifestación efectiva de esta relación cohesiva entre dos elementos.

⁴⁷Pietrosemoli (1999) acota que en la literatura lingüística existe una abundante discusión teórica acerca de la coherencia y la cohesión sin una clara explicación de sus límites. Por lo tanto, para un estudio detallado de la coherencia, el lector se puede remitir a Van Dijk y Kintsch (1983), Van Dijk (1988 y 2000).

Tales lazos, según la dirección que tomemos para buscar el elemento presupuesto dentro del texto, pueden ser anafóricos o catafóricos, dependiendo de si la referencia aparece antes o después. En el sistema, los lazos son una relación abstracta que se materializa de forma secuencial dentro del texto debido a que éste se desarrolla temporalmente, lo que implica que un elemento cohesivo debe seguir al otro. La contigüidad entre los elementos conectados sirve para establecer la distancia entre los lazos, la cual puede ser inmediata, en caso de que el elemento cohesivo y el presupuesto se encuentren en oraciones sucesivas, o bien remota, si existe mayor distancia (Halliday y Hasan, 1976).

Por lo antes expuesto, nuestro propósito con respecto a la cohesión es analizar su vertiente léxica de tal manera que podamos observar algunos de los mecanismos de cohesión léxica que contribuyen con la configuración del Tópico Discursivo en la organización secuencial de los textos objeto de análisis.

En este sentido, con respecto a la cohesión léxica, interesa indagar si el mismo ítem léxico aparece dos veces o está íntimamente relacionado o forma parte de una unidad semántica que contribuya con la configuración o mantenimiento del TD. A propósito de las unidades léxicas, cabe destacar que Halliday y Hasan (1976) entre otros aspectos de la cohesión léxica, hacen referencia a la manera como la selección del mismo ítem léxico dos veces o la selección de dos ítems que están estrechamente relacionados coadyuvan con la semántica del texto.

La cohesión léxica se puede producir desde varios puntos de vista. Sin embargo, para nuestro propósito los mecanismos de cohesión léxica los exploramos a partir de las unidades de *reiteración* y *colocación*. De la reiteración tomamos los recursos de repetición y sinonimia; mientras que de la colocación, consideramos las relaciones que se establecen por campos semánticos.

La cohesión léxica puede revelar información crucial sobre la elección de palabras por parte del escritor en el proceso de confección de su escrito. Para conseguir cómo los mecanismos léxicos intervienen en la configuración del Tópico Discursivo, primero analizamos la función de los recursos cohesivos en segmentos extraídos del corpus, posteriormente analizamos el uso de las marcas

léxicas que permiten la construcción de cadenas cohesivas, para finalmente obtener la frecuencia de uso de los mecanismos cohesivos léxicos para lo cual operamos de la siguiente manera: a) organizamos y separamos en el corpus las partes que lo conforman; b) en cada parte del texto seleccionamos los mecanismos léxicos y los elementos referidos, c) elaboramos, a partir de un ejemplo, las cadenas léxicas que se originan y d) obtuvimos la frecuencia de aparición de los mecanismos.

6.2. Estudio de la cohesión léxica

En la actualidad se considera al texto (oral o escrito) como una unidad semántico-pragmática de sentido, una unidad intencional y de interacción, de ahí que el significado en el texto se basa, según Calsamiglia y Tusón (1999), en el contenido o información global, fruto de la combinación de los valores del componente lingüístico y el sentido derivado del componente extralingüístico, como los implícitos, el conocimiento enciclopédico o la experiencia compartida entre emisor y receptor.

Para producir un texto oral o escrito podemos usar el lenguaje de varios modos, dependiendo de qué queremos decir y cómo queremos decirlo, para provocar en el oyente o lector determinados pensamientos, sentimientos o emociones. En el uso del lenguaje nos referimos a entidades relacionadas con individuos u objetos, y las formas de manifestación que se construyen están ligadas a la manera como se establecen las relaciones que evidencian la situación que las produce. Estas formas de manifestación se expresan en una lengua concreta a partir de términos o expresiones relacionados entre sí que permiten dar cuenta de la continuidad de la información de manera cohesiva.

En el estudio del lenguaje, Yule (2004) alude que ciertas cuestiones interesantes surgen a partir no tanto de preguntarse cuáles son sus componentes sino a propósito de la forma en que se usa, por lo cual podemos preguntarnos cómo los usuarios de una lengua pueden llegar a interpretar lo que otros usuarios de esa lengua pretenden transmitir. Para llegar a una interpretación, y hacer que

nuestros mensajes sean interpretables, indudablemente “nos basamos en lo que sabemos sobre la forma y la estructura de la lengua; pero como usuarios de esa lengua, sabemos mucho más que todo eso” (2004:160).

La construcción del texto escrito, a diferencia del oral, requiere de una mayor explicitud en su desarrollo. Para ello, entre otros aspectos, el productor textual debe seleccionar el vocabulario necesario que le permita establecer una relación entre los elementos léxicos del texto que contribuye a su textura.

Ahora bien, como hemos afirmado anteriormente, nuestro estudio tiene entre otro de sus objetivos el análisis de los mecanismos léxicos en la configuración o mantenimiento del TD de los PPAS. De tal manera que una vez repasado el concepto general de cohesión, nos centramos ahora en el papel relevante que juega la cohesión léxica en el corpus objeto de exploración. Tal como ya lo hemos reiterado, para Halliday y Hasan (1976) el efecto cohesivo del léxico se basa en dos fenómenos generales: *la reiteración y la colocación*.

Los *mecanismos reiterativos* implican la existencia de una referencia compartida entre el elemento cohesivo y el que lo presupone. La cohesión léxica puede poseer diferentes grados de identidad referencial que van desde la repetición de la misma palabra, que por lo tanto, tendría idéntico referente, hasta el uso de un sustantivo genérico cuyo referente está vagamente vinculado al elemento presupuesto. Entre estos dos extremos tendríamos el uso de los sinónimos o casi-sinónimos, que implican una referencia inclusiva donde el referente es el mismo, y el de los superordinados, cuya referencia es exclusiva porque el referente es distinto (Halliday y Hasan, 1976).

El límite entre la *reiteración* y la referencia no siempre está bien preciso, por lo cual, Halliday y Hasan insisten en que la reiteración no es otra forma de referencia, sino que es un elemento importante en sí mismo para la creación de textos. La consecuencia cohesiva del léxico es independiente de su identidad de referencia y puede crearse entre dos elementos léxicos cualesquiera, siempre y cuando compartan algún tipo de relación semántica.

Por otra parte, la *colocación* no se basa en la referencia, sino que es definida como “the association of lexical items that regularly co-occur”

(1976:284)⁴⁸. Tal relación es debida únicamente al hecho de que los elementos suelen aparecer en el mismo tipo de contexto y a la existencia de cierta conexión semántica entre ellos que no corresponde a la correferencialidad. Dentro de la *colocación*, Halliday y Hasan incluyen un gran abanico de relaciones, de las cuales, tomamos para nuestro análisis los campos semánticos.

En este sentido, los elementos colocados no se circunscriben a dos, sino que pueden llegar a establecer un verdadero entramado, que variaría según el tipo de registro o de texto, estas redes deben ser estudiadas por su importancia para la textura, aunque no van más allá. Al respecto, Halliday y Hasan sugieren que la *colocación* se analice teniendo en cuenta el tipo de relación que establece, por lo cual este análisis debe basarse tanto en el sentido común, como en el conocimiento del mundo; se debe usar la intuición lingüística para saber qué elementos están relacionados o, sencillamente, para distinguir cuáles son esos elementos.

Por otra parte también contribuyen a la fuerza de la relación cohesiva la frecuencia de los elementos léxicos y la distancia real entre ellos. Al respecto, Pietrosemoli (1998) analiza la frecuencia y la distancia de los elementos léxicos.

De igual manera, en relación con los mecanismos de cohesión léxica, García (2006) incluye en su investigación una comparación de varias propuestas de análisis de recursos léxicos entre los que menciona el ya clásico trabajo de Halliday y Hasan (1976), el estudio de Francis (1994) y los planteamientos de Hoey (1991) quienes arrojan una luz diferente a las nociones y tipologías estimadas en las descripciones de los procesos de relación léxica en el texto.

En el trabajo de Francis (1994) resalta el estudio de las denominadas etiquetas que permiten al emisor parcelar y encapsular un fragmento del discurso previo o posterior mediante el uso de una expresión nominal que funciona como sustituta de todo un fragmento. El trabajo de Michael Hoey se propone replantear la propuesta clasificatoria de Halliday y Hasan para ofrecer un modelo de representación de las relaciones léxicas en los textos a partir de la repetición simple, compleja, superordinación, paráfrasis simple y paráfrasis compleja.

⁴⁸ La asociación de elementos léxicos que co-ocurren con regularidad.

Luego de esta síntesis sobre los aspectos generales relacionados con la cohesión léxica, veamos ahora cómo operan los mecanismos de reiteración (*repetición y sinonimia*) y colocación (*campos semánticos*) en los segmentos de los PPAS seleccionados.

6.2.1. La repetición léxica

La repetición léxica consiste, según Halliday y Hasan (1976), en la reiteración de un tópico discursivo a través del empleo del mismo término con el que fue presentado inicialmente en el texto. En la entrada del diccionario de RAE (2001) se hace referencia al término repetición como una figura que consiste en repetir a propósito palabras o conceptos. Este fenómeno que contribuye con la cohesión textual a nivel superficial adquiere distintas manifestaciones en los textos, pero el objetivo es el mismo: unir sus partes, párrafos e ideas repitiendo algún elemento para mantener viva la idea de unidad del texto o para mantener la referencia.

La repetición de un elemento con valor semántico o funcional, después de la primera ocurrencia del elemento al que sustituye, es uno de los fenómenos que, según Bernárdez (1982) llamaron la atención de los lingüistas sobre la necesidad de trascender los límites de la frase. Para este autor las primeras observaciones sobre el problema de las repeticiones léxicas se encuentran ya en la retórica clásica. En el postulado, propio de la retórica y la estilística, de que han de evitarse las repeticiones léxicas y que la nueva mención de objetos del discurso coherente debe hacerse mediante variaciones del léxico, es decir, mediante sinónimos, se refleja por vez primera una propiedad fundamental de las sucesiones de frases enlazadas semánticamente, que en los trabajos de lingüística textual se denominan cadenas isotópicas, cadenas nominativas, enlaces semánticos de frases mediante repetición léxica y sustitución pronominal.

En este sentido, Camacho (2001) quien también aborda la temática de las repeticiones, sostiene que éstas son unidades cohesivas por naturaleza, por cuanto en la elaboración de un texto escrito se construyen bloques de comunicación que

contienen una unidad de sentido, tanto para el que escribe, como para el que lee. La repetición permite mantener los tópicos discursivos, conservar el mismo grado de información y facilitar el avance temático, en virtud de la conexión fundada en relaciones intraoracionales y supraoracionales cercanas o alejadas entre sí, dentro de un contexto discursivo mayor.

Tal como se indica, es indudable que la repetición constituye un recurso lingüístico necesario en la construcción de un texto, porque favorece el mantenimiento del hilo discursivo, dado que ayuda a preservar los tópicos, y también porque asegura el establecimiento de la cohesión en la organización de las microproposiciones que conforman el tejido textual.

De tal manera que en este trabajo la repetición es abordada en formas identificables dentro del mismo texto a través de ítems léxicos que operan dentro de los segmentos oracionales.

Veamos el funcionamiento de este mecanismo léxico en los ejemplos que siguen a continuación:

- a. En el aula se tiene una realidad, pues un 25% de dicha población presentaba temporalmente dolores de cabeza. Esta situación llevó a la maestra a solicitar citas a través de los padres para realizarles chequeos físicos. Como resultado se determinó que algunos chicos ameritaban lentes. Esto llevó a los educandos a manifestar curiosidad por el funcionamiento del **cerebro** humano, saber cómo funciona el **cerebro**. Algunas de las inquietudes manifestadas por los niños era saber: ¿Qué tiene por dentro el **cerebro**?, ¿Por qué se aprende y piensa?, ¿Por qué da dolor de cabeza?, ¿Por qué se llora y se ríe?, entre otras. Al tomar en consideración las inquietudes, se decidió conjuntamente profundizar en el tema, utilizar recursos y actividades que permitan un aprendizaje metacognitivo (P1-S5).
- b. Al terminar los ejercicios propuestos, cada grupo expuso, la vivencia y su sentir acerca de la actividad. Se realizaron comentarios en torno a la experiencia a través de preguntas como: ¿con cuál actividad se sintieron mejor? ¿Por qué?, ¿cuál de estas prácticas consideran que es más formativa para sus niños? Algunos **representantes** manifestaron sentirse agradados; quienes trabajaron el cuento y las ilustraciones, al exponer reconocieron que tenía sentido lo realizado y se podía comprender, así recordaron, les permitió hacer inferencias y predicciones sobre el texto. Otros **representantes**, se preguntaron: ¿cómo es posible que lean sin aprenderse primero las letras y la manera de combinarlas? ¿Cómo vamos a hacer para ayudarlos? Se produjo, entonces un desequilibrio entre la experiencia previa y la efectuada en esos espacios y encuentros (P2-S13).

- c. Luego de esta primera etapa del **proyecto** pedagógico de aprendizaje, como ahora va a ser denominado, se procedió a escoger el posible nombre para el **proyecto** propuesto por los niños: “Mi cuerpo humano”, “Viajando por mi cuerpo”, “Recorriendo el maravilloso mundo de mi cuerpo”, ”Me conozco por dentro y por fuera”, entre otros. Los títulos del **proyecto** fueron sometidos a votación y así se selecciono el nombre de nuestro proyecto. Luego, para determinar qué sabían los alumnos y alumnas acerca de este tema, realizaron una actividad, donde ellos dibujarían su cuerpo por dentro y por fuera, para lograr identificar las partes que lo componen. Con esta actividad se dio fin al diagnóstico (P3-S3).
- d. Rescatar las costumbres y **tradiciones** de cada lugar es una propuesta del MED requiere prestarle atención ya que permite en cada pueblo o región conservar lo que nuestra generaciones pasadas hacían y que era parte de su sistema de vida y prevención de la salud. A partir de esta premisa fue que en el segundo grado de la escuela bolivariana El Fical, de la comunidad de El Fical, municipio Andrés Bello, se planificó un Proyecto Pedagógico titulado: Elaboración de Jabón Artesanal con el propósito de rescatar las **tradiciones** de nuestros antepasados, incorporar a los padres y representantes para que se involucraran en la búsqueda de información requerida y dar a conocer la utilidad del jabón artesanal de tierra que desde hace ochenta años atrás hacían los abuelos en el municipio Libertad e independencia y que actualmente quedan pocas familias que lo elaboran (P4-S1).
- e. **Nadie** alcanza la meta con un solo intento, ni alcanza altura con un solo vuelo. **Nadie** recoge cosecha sin abonar primero mucha tierra, ni llega a la otra orilla sin haber hecho puente para pasar. **Nadie** puede juzgar sin conocer primero su propia debilidad. **Nadie** consigue su ideal sin haber pensado primero que perseguía un imposible. **Nadie** deja de llegar cuando de verdad se lo propone, ni llega al puerto sin remar muchas veces. ¡Si das lo mejor de ti y confías en tus habilidades, esfuérzate, es seguro que lograrás tus metas! (P5-S59).

En los segmentos (a-e) puede apreciarse que los productores textuales para mantener los tópicos y darle cohesión a los textos producidos acuden al empleo de la repetición léxica que, es decir, reiteran el tópico con la misma palabra, o grupo de palabras, con las cuales fue presentado inicialmente en el texto. Esto significa que los autores de los PPAS para proseguir en su andar discursivo, repiten el tópico (ya sea nuevo, dado, subtópico o reanudado) literalmente, por lo cual no hay variaciones de ninguna índole. Así tenemos que los tópicos discursivos

cerebro, representantes, proyecto, tradiciones y nadie son elementos lingüísticos que se repiten de forma literal en los textos precedentes.

En toda repetición, de cualquier tipo, lo más interesante, desde el punto de vista comunicacional, es su presencia en el texto, ya que se relaciona siempre, de forma simultánea, con los aspectos temáticos, organizativos y expresivos de la información que se transmite en el discurso (Vigara, 1997). Por su parte, Camacho (2001) alude que los fragmentos repetidos pueden coincidir con el tema, con el rema, con algunos remas, con ciertos temas de subtemas y también, con varios remas de subtema. En resumen, las repeticiones, en general son imprescindibles en el discurso para el establecimiento, desarrollo y variación del tema.

La repetición como uno de los elementos cohesionadores suele emplearse con cierta frecuencia cuando el autor se percata que la referencia tiende a debilitarse. Esta situación es muy notoria en los textos de los PPAS, en los cuales se reitera el referente con las mismas palabras. En el transcurso del desarrollo proposicional, el autor del texto no hace variación léxica porque considera que la repetición del mismo término le ayuda con el mantenimiento del tópico en la organización discursiva. Acotamos, con Bernárdez (1982), que la recurrencia de un elemento con valor funcional o semántico, por regla general aparece después de la primera ocurrencia del elemento que se sustituye.

En cuanto al concepto de repetición podríamos preguntarnos: ¿Cuáles son las funciones de la repetición en el establecimiento de la cohesión de los PPAS como un tipo de discurso escrito?

Las respuestas a la pregunta planteada nos llevan a citar a Sancho (2005) quien alude que en la actualidad se aborda la repetición con un punto de vista dinámico y multifuncional, como una herramienta pragmática e informativa de primer orden, propia de los canales oral y escrito y dependiente de factores culturales. Así vemos que la reiteración del término *cerebro* en (a) “Esto llevó a los educandos a manifestar curiosidad por el funcionamiento del *cerebro* humano (...) saber cómo funciona el *cerebro* (...) ¿Qué tiene por dentro el *cerebro*?, ocurre, probablemente, porque el productor textual no consigue otro término para dejar

claro que el planteamiento sobre el cual está discutiendo es sobre las ideas que se suscitan en el aula, relacionadas con esta parte de la cavidad craneal.

Podríamos preguntarnos ¿qué pasaría en el texto (a) si el productor del PPAS utiliza otros términos para referirse a *cerebro*?, ¿qué pensaría el lector, por ejemplo, si sustituye *cerebro* por el sintagma *parénquima cerebral* o por *la porción más grande del encéfalo*? La repetición en el segmento (a) se torna indispensable para fijar los contenidos prioritarios que desea dar a conocer el docente, y como señala Sancho (2005), si no tuviéramos en cuenta que en todo mensaje coherente la información nueva va constantemente acompañada de repeticiones, se contravendría la idea de que el recurso cohesivo dominante en cualquier texto es la repetición léxica.

Si observamos en el segmento (b) la repetición del término *representantes*, en “Algunos *representantes* manifestaron sentirse agradados; (...) Otros *representantes*, se preguntaron...”, podríamos pensar que la repetición del vocablo *representantes* no es tan obligante por cuanto con solo dejar el término otros (pronominalización) el texto no cambia la idea que desea transmitir. Sin embargo, quizás el productor del texto escribe dos veces *representantes* para concretar que se refiere a dos tipos de representantes distintos, por ello, la rematicación es introducida a partir de la reiteración de esos fragmentos.

En tal sentido, Parra (2001), Camacho (2001, 2005), Martínez (2001) y Sancho (2005) coinciden en la importancia de las repeticiones como aspectos que contribuyen a la cohesión. De tal manera que en los segmentos analizados las repeticiones hacen preservar los referentes, mantienen el mismo grado de información y hacen que los materiales lingüísticos implicados en dicho encadenamiento progresen temáticamente.

Así mismo en el caso de los segmentos (a-e) la repetición puede coincidir con el TD, por lo cual se hace imprescindible (como ya se mencionó) en el discurso para el establecimiento, desarrollo y variación del tópico. Al repetir, se recuperan elementos lingüísticos emitidos previamente, por lo cual se reformula más de una vez lo mismo. Entonces si se produce un texto donde emergen varios referentes que se designan con el mismo nombre, aunque respondan a realidades

distintas, éstos aparecerán en el discurso tantas veces como referentes haya (Camacho, 2001). Dentro de la referencialidad, la repetición constituye la relación entre dos segmentos repetidos (Halliday y Hasan, 1976).

Por otra parte, hemos venido mencionando que los PPAS constituyen un tipo de texto expositivo. Al respecto, Montolío (2002) señala que el texto expositivo debe presentar una ordenación jerárquica de la información; existen informaciones primarias e informaciones secundarias y por esta razón, resulta conveniente que el autor proporcione pistas adecuadas al lector para hacer evidente qué información es de primer plano y qué información es de segundo plano. Por ello una de las distintas maneras de resaltar ciertas ideas consiste en repetirlas (Camacho, 2005).

6.2.2. La sinonimia

Cuando se entra en el estudio de los recursos lingüísticos, Cárdenas (2004) citada por Madrigal (2009) manifiesta que uno fundamental para el logro de esa propiedad del discurso es el de las ligazones léxicas; esto es, el engarce de las oraciones mediante unidades léxicas independientes que garantizan la identidad de la comunicación, la progresión del suceso comunicativo, la atención a un determinado momento suyo y la información sobre los nuevos elementos. La reiteración léxica puede presentarse de tres formas diferentes: la repetición de una misma palabra, la sinonimia o cuasisinonimia y la sustitución.

La sinonimia⁴⁹ se presenta cuando en el texto se reanuda el tópico discursivo mediante un elemento lingüístico con el que mantiene una cierta semejanza o analogía. Suele ser un mecanismo muy frecuente para darle cohesión al texto y hacer que sea fácilmente comprendido por sus lectores. Casado (1993:10) distingue el recurso de la sinonimia como uno de los tipos de repetición

⁴⁹ Todo parece indicar que históricamente fue Aristóteles el primero en emplear el término y quien sentó los pilares de una teoría de la sinonimia, y para una revisión histórica se puede consultar a Fernández (2001).

e indica que “Mediante la repetición léxica sinonímica el hablante reitera el significado de un elemento utilizando un sinónimo léxico”.

En los segmentos que se presentan a continuación podemos apreciar cómo funciona este mecanismo cohesionador en los PPAS:

- a. Actualmente, una de las áreas de investigación mas interesantes en el mundo entero es el funcionamiento del **cerebro humano**, pues hemos aprendido mas sobre la **mente humana** en los últimos diez años que en los veinte siglos anteriores. Gracias a las nuevas tecnologías, los neurocientíficos han conseguido mirar dentro de cerebros vivos y estudiar su funcionamiento. Y cada día que pasa encuentran nuevas sorpresas. Está demostrado que si se estimula el cerebro con actividades que desarrollen el pensamiento lógico en forma continua y no se somete a maltratos (vicios como: drogas y alcohol), se será capaz de construir alternativas y hacer las cosas de manera diferente, es decir, individuos críticos aptos para dudar, cuestionar y llevar la solución de un problema hacia el funcionamiento de la vida real (P1-S1).
- b. Al observar el interés que los educandos manifestaron en referencia a los cultivos que regularmente ejecutan sus padres y abuelos, se estableció un diálogo en el cual expresaron algunas interrogantes, estas fueron registradas por la maestra en una hoja de papel bond a fin que los alumnos incluyeran otras durante el proceso (...) (P2-S26).
La docente, por su parte se dirigió a la Biblioteca Pública, del Estado Táchira, para solicitar la caja viajera del Bibliobus, que consiste en un carro acondicionado que lleva a las escuelas libros previamente solicitados por los educadores de la institución visitada, esto permitió continuar con la indagación sobre el proyecto; además se utilizaron los textos de la biblioteca de aula y los acervos, que es una colección de libros, donada por la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) y del centro regional para el fomento del libro en América latina y el Caribe (CERLALC) (P2-S28).
- c. Luego de esta primera etapa del proyecto pedagógicos de aprendizaje, como ahora va a ser denominado, se procedió a escoger el posible nombre para el proyecto propuesto por los niños: “Mi cuerpo humano”, “Viajando por mi cuerpo”, “Recorriendo el maravilloso mundo de mi cuerpo”, “Me conozco por dentro y por fuera”, entre otros. Los títulos del proyecto fueron sometidos a votación y así se selecciono el nombre de nuestro proyecto. Luego, para determinar qué sabían los alumnos y alumnas acerca de este tema, realizaron una actividad, donde ellos dibujarían su cuerpo por dentro y por fuera, para lograr identificar las partes que lo componen. Con esta actividad se dio fin al diagnostico (P3-S3).

- d. A partir de esta premisa fue que en **el segundo grado** de la escuela bolivariana El Fical, de la comunidad de El Fical, municipio Andrés Bello, se planificó un Proyecto Pedagógico titulado: Elaboración de Jabón Artesanal con el propósito de rescatar las tradiciones de nuestros antepasados, incorporar a los padres y representantes para que se involucraran en la búsqueda de información requerida y dar a conocer la utilidad del jabón artesanal de tierra que desde hace ochenta años atrás hacían los abuelos en el municipio Libertad e independencia y que actualmente quedan pocas familias que lo elaboran (P4-S1). Convertir **el aula** en un laboratorio representó para niños-niñas, docentes y representantes una experiencia que permitió adquirir conocimientos científicos; y los interesados tuvieron la responsabilidad de investigar, formularse hipótesis, encontrar respuestas entre otras (P4-S2).
- e. Como el receso acababa de concluir, se esperó que los demás **chicos** entraran al salón. Una vez en él, **los alumnos** se concentraron en torno a la cartelera, entonces se aprovechó la situación para propiciar inferencias y predicciones a partir del dibujo. Las respuestas no se hicieron esperar. No obstante, para desconcierto, casi todos los títulos que los jóvenes alumnos mencionaban en nada se correspondían con la realidad de aquel octubre de 1492. Sólo cuatro de los veintidós **estudiantes** del grupo, comentaron sin temor.... (P5-S11).

En (a) podemos ver las expresiones *cerebro humano* y *mente humana* utilizadas con función sinonímica, puesto que ambas aluden en el texto al mismo tópico discursivo. Se puede decir, entonces, que la reiteración por sinónimos es la utilización de unidades léxicas formalmente distintas, pero semánticamente idénticas (Espar, 2006); razón por la cual el autor emplea estos términos para evitar repetir el tópico con las mismas palabras, sin que por ello se altere el sentido del texto.

En (b) se ha empleado el recurso de la sinonimia para mantener el tópico y, por lo tanto, contribuir con la asignación de sentido al texto. Pues, como vemos, los términos *maestra* y *docente* tienen significados similares, y dado que remiten al mismo tópico o asunto, se mantiene una relación correferencial entre ambos. Estos términos son empleados por el productor textual para referir a una misma persona, aquella que tiene bajo su responsabilidad guiar y facilitar el proceso de enseñanza.

En (c) la docente introduce el tópico *los niños*, y luego vuelve a reiterarlo por medio de las expresiones *alumnos* y *alumnas*, que si bien es cierto que no son

sinónimas, en este contexto discursivo funcionan como si lo fueran, pues en ambos casos representan al mismo tópico discursivo. Al respecto, Bernárdez (1982) plantea que la sinonimia no existe solamente en el nivel léxico, sino también (y sobre todo) en el nivel textual, dado que aquí lo verdaderamente interesante es la identidad referencial. La sinonimia, por lo tanto, es un criterio no exclusivamente lingüístico, ya que es preciso tener en cuenta fenómenos que refieren al mundo y que forman parte del contexto de producción.

La situación anteriormente descrita también se presenta en el segmento (d) donde encontramos las expresiones *el segundo grado* y *el aula* funcionando como si fueran sinónimas, aun cuando no lo son, porque la docente las ha utilizado para aludir al mismo tópico o elemento textual, con lo cual hace que entre ellas se establezca una cierta relación de analogía o paralelismo referencial. Estos términos son usados por el escritor para indicar una misma entidad, que en este caso es el espacio o recinto donde se desarrollan las acciones pedagógicas eminentemente escolarizadas.

En el segmento (e), el uso de los términos (*chicos, los alumnos, estudiantes*), cuyo significado en el texto es similar o parecido, es un recurso habitual de gran utilidad para mantener el tópico discursivo y organizar el texto, pues permite a los productores textuales relacionar elementos para darle cohesión al discurso. Estas palabras refieren a una realidad o entidad humana, representada en este texto por los niños y niñas que forman parte de una determinada escuela.

Ahora bien, la importancia de la sinonimia como mecanismo cohesivo y su contribución al establecimiento del tópico, la podemos sustentar en los planteamientos de Lyons (1981) y López y Gallardo (2005) quienes mencionan que cuando nos situamos en el terreno del texto en una situación determinada podemos hablar de sinonimia referencial, entre otros tipos de sinonimia; con la cual términos distintos aluden a la misma cosa sujeta directamente a la situación narrada. Esto es importante por cuanto la relación entre dos o más unidades léxicas en los PPAS aparece por el establecimiento de la referencia para contribuir con el mantenimiento o cambio de tópico.

Con base en lo anteriormente expuesto, se puede decir que los escritores (en nuestro caso, los docentes de Educación Básica) cuando componen los textos de sus proyectos pedagógicos, hacen uso de la sinonimia, entre otros mecanismos lingüísticos, que les permiten articularlos intencional y conscientemente como unidades integrales y discretas, con determinados inicios y finales; esto es, como entidades poseedoras de sentido (Lyons, 1968; 1981).

Conseguimos en los PPAS que los sinónimos utilizados se entroncan mayoritariamente con el Tópico Discursivo de cada texto. Por lo cual podríamos aventurarnos a decir que ello obedece a que los productores textuales saben que las unidades que componen un texto se presentan vinculadas secuencialmente, y se relacionan y organizan de un modo contextualmente apropiado.

6.2.3. Campos semánticos

La relación que se establece entre dos o más términos, que funcionan como referentes, resulta muy eficaz para alcanzar la cohesión textual en la organización del tejido discursivo de los PPAS. A través de esta relación semántica se vinculan elementos que generalmente coocurren en el mismo contexto lingüístico.

A partir de los fragmentos que se presentan seguidamente mostramos un análisis de los campos semánticos y la relación que mantienen con el TD:

- a. Hubo un gran impacto en ellos, al enterarse que sus sentimientos, emociones, rabias, dolor y comportamientos tuvieran relación con el **cerebro**, pues ellos pensaban que el **corazón** era el que controlaba esta función (P1- S18).
- b. Para iniciar el proyecto, se promovió la ejecución de variadas dinámicas grupales ¿TALES COMO? con el propósito de diagnosticar las actitudes respecto a la ecología, así como observar la disposición y nivel de los **niños** y sus **padres** hacia la lectura, escritura, dibujo, pintura (P2-S2).
- c. La mayoría de los niños estaban deseosos de conocer los huesos y la ubicación de ellos, por esta razón la actividad fue enviada para sus

hogares a investigar, para que lograran el aprendizaje tenían que hacerlo del tamaño de ellos, de cada alumno(a) , así fue todos se fueron a sus hogares un día viernes para el jueves se debía evaluar el trabajo con la exposición de cada niño con su esqueleto, al llegar los **padres** con sus niños y el esqueleto, la sorpresa fue lo que le dijeron al profesor, ¿Qué dijeron? Que el si era malo como se le ocurría enviarle ese trabajo a los niños que ellos nunca se los habían aprendido cuando estudiaban pero que haciéndolo con sus **hijos** se aprendieron todos y su ubicación, hasta la función (P3-S10).

- d. Convertir el aula en un **laboratorio** representó para niños-niñas, docentes y representantes una experiencia que permitió adquirir **conocimientos científicos**; y los interesados tuvieron la responsabilidad de investigar, formularse hipótesis, encontrar respuestas entre otras. La experiencia consistió en realizar intercambios orales, uso de normas, manejar números, medidas, cantidad, peso, volumen, manipulación de herramientas, conocer **propiedades de los materiales** a usar, investigación en: libros, revistas, folletos y etiquetas; incluso se aprovecho el conocimiento de adultos significativos los cuales aportaron ideas para lograr el objetivo común (P4-S2).
- e. Al hacer comprender la historia en el aula, los **profesores** se convierten en seres capaces de contribuir en la educación de calidad de los **alumnos**, pues en la medida en que se fomenta la práctica de análisis de los problemas de las sociedades de otros tiempos, se estará ayudando a discernir con mayor claridad la complejidad de cualquier acontecimiento en el presente (P5-S4).

En el segmento (a) los tópicos *cerebro* y *corazón* mantienen una cercanía de carácter semántico, que deriva porque comparten un rasgo significativo común, dado que ambos términos se refieren a órganos del cuerpo humano, y dado que estos tópicos coocurren en el mismo contexto discursivo, entonces se crea entre ellos una afinidad por campos semánticos.

En el fragmento (b) se establece una vinculación de carácter semántico entre los términos *niños* y *padres*, la cual surge porque estos dos elementos lingüísticos, que coocurren en el mismo contexto discursivo, mantienen entre sí una relación significativa, ya que ambos se pueden asociar bajo la categoría de miembros del grupo familiar.

En (c-e) los lazos cohesivos se han establecido por medio de relaciones de carácter semántico que se dan entre los componentes textuales. Estas relaciones se

crean porque en los textos coocurren entidades lingüísticas que mantienen una cierta afinidad, que surge debido a que comparten algunos rasgos de significado y, por lo tanto, pueden asociarse por campos semánticos. En los segmentos anteriores se pueden observar los vínculos creados entre las siguientes palabras: (segmento c) *padres - hijos* se relacionan porque pertenecen al campo semántico de miembros del núcleo familiar; (segmento d) las unidades lingüísticas *laboratorio, conocimiento científico y materiales* se correlacionan porque aluden en el contexto discursivo a elementos que se implican en el campo de estudio de la bioquímica; en el segmento (e) las unidades temáticas *profesores - alumnos* mantienen vínculos semánticos debido a que comparten una misma esfera temática, pues ambas pertenecen al ámbito de la educación.

Mediante la relación por campos semánticos, los productores textuales vinculan entre sí elementos lingüísticos, con la finalidad de proporcionar cohesión y hacer que los textos que producen puedan ser percibidos como unidades significativas, como unidades integrales de información. Es de hacer notar que la relación por campos semánticos o nocionales se da por la coocurrencia en el mismo contexto discursivo de tópicos o asuntos que mantienen una cierta relación de carácter semántico.

Así mismo podemos describir relaciones de semejanza que se ponen de manifiesto cuando se contrastan o combinan los elementos del campo semántico. Cuando se comparan dos o más conceptos que incluyen componentes semánticos específicos obtenemos una relación de hiperonimia en la cual la relación de dominancia parte de un elemento que es más general y que contiene todas las características esenciales hacia dos o más elementos más específicos que se denominan hipónimos. Efectivamente, como menciona Díez (1999), esta relación parte-todo puede ser fácilmente comprendida de manera intuitiva o mediante ejemplos claros como *pedal-bicicleta*.

Si aplicamos el campo semántico tanto a los hiperónimos como a los hipónimos podremos definir el primero como aquel concepto que contiene los componentes semánticos centrales de un campo general, mientras que los segundos, hipónimos, son los que contienen el componente semántico específico.

Las relaciones de hiperonimia parten del genérico o hiperónimo hacia el específico, pero no al revés; es decir que la relación genérico – específico es una relación vertical, en el sentido de que el genérico incluye el componente semántico más general que va a contener todos y cada uno de los elementos específicos. Como afirma Lyons (1977), los hipónimos responden a la fórmula general de: X (hipónimo) es una clase de Y (hiperónimo). En tal sentido, se denomina cohiponimia a este tipo de relación por campos semánticos, por lo que los elementos que en ella se incluyen son cohipónimos.

Veamos en los fragmentos siguientes otros ejemplos de campos semánticos con énfasis en el análisis de los hipónimos o superordinados.

- a. De esta manera se dio pie para comenzar a trabajar con los **mapas mentales**; ya que a través de **esta técnica** los niños visualizarían elementos e ideas claves para este nuevo tema. La docente por su parte, propuso que a través de estas lecturas, diseñaran cada uno de ellos figuras y dibujos referentes a los hemisferios, de las cuales se derivaron producciones significativas (P1-S19).
- b. Esto permitió hacerlos reflexionar acerca de la función social del lenguaje dentro de la cotidianidad, pues se lee y escribe para comunicar, informar, recrear y conocer, entre otra, así mientras se lee y escribe se construye la lectura y escritura. A la vez, es una práctica que permite hacer más agradable la apropiación de las mismas. En efecto, acordaron compartir en el hogar momentos de lectura de manera agradable, promover el comentario de los **libros** de la biblioteca de aula, no como una simple tarea o un ejercicio impuesto, sino como un intercambio para enamorar al niño o niña en la adquisición de la **lectura** y la escritura (P2-S14).
- c. Esto causó risa y niños ruborizados, no obstante, se dibujaron por dentro y por fuera: por dentro **sus órganos**, por fuera **su cuerpo** desnudo, con el fin de determinar qué conocían del tema y cómo era tomado por la mayoría de ellos. Esta actividad se dio en el aula, todos los niños se dibujaron con dificultades propias de su habilidad para el dibujo. Hubo una niña que realizó su dibujo de una manera que no era la que se había pedido: le colocó ropa y siendo hembra dibujó un varón. Esto marcó para bien el inicio de nuestro proyecto, pues se observó cómo esa niña, al igual que la mayoría de los niños de la comunidad, veían **su cuerpo** desnudo como algo que debía dar pena con los demás, por tal razón no se dibujaba ella, prefería dibujar a los otros (P3-S8).

- d. A partir de esta premisa fue que en el segundo grado de la escuela bolivariana El Fical, de la comunidad de El Fical, municipio Andrés Bello, se planificó un Proyecto Pedagógico titulado: Elaboración de Jabón Artesanal con el propósito de rescatar las tradiciones de nuestros antepasados, incorporar a los padres y representantes para que se involucraran en la búsqueda de información requerida y dar a conocer la utilidad del jabón artesanal de tierra que desde hace ochenta años atrás hacían **los abuelos** en el municipio Libertad e Independencia y que actualmente quedan pocas **familias** que lo elaboran (P4-S1).
- e. Se destacó la aparición del **petróleo** como suceso que marcó el cambio en la economía nacional, pues uno de los principales exportadores de este **crudo**, es justamente nuestro país (P5-S33).

En (a-e) se establece el mecanismo de cohesión léxica mediante el recurso de reiteración por hipónimos, que se da porque en el texto aparece un primer tópico o elemento temático que mantiene con un segundo elemento una correspondencia parte - todo. Es la relación que se crea, en los segmentos anteriores, entre: *a) mapas mentales – esta técnica; b) libros – lectura; c) órganos – cuerpo; d) los abuelos – familias; e) petróleo – crudo.*

La relación que se establece en el fragmento (a) entre las expresiones *mapas mentales* y *esta técnica* surge por efecto de las distintas opciones que tiene el docente en el aula de clase para desarrollar actividades de enseñanza, donde los *mapas mentales* pertenecen al conjunto (genérico) de *técnicas* que permiten organizar y registrar la información obtenida después de haber realizado una lectura.

En el segmento (b) encontramos una relación de hiponimia o subordinación que se funda entre la palabra *libros*, la cual (como sabemos) designa una subclase de los distintos materiales que se pueden englobar bajo el sustantivo *lectura*, que se refiere a una clase más genérica, que subsume a *libros*. Con respecto a (c), la palabra *órgano* remite en este contexto discursivo a una parte del *cuerpo* de los seres humanos, con lo cual el productor del texto establece entre ambos elementos lingüísticos una relación que va de lo particular a lo general. En ambos ejemplos observamos el mantenimiento de la cohesión, porque la construcción del tejido de significación que sustenta el armazón textual se mantiene (Calsamiglia y Tusón, 1999).

En (d), con la finalidad de no repetir (con las mismas palabras) el referente *los abuelos*, el productor textual acude al empleo del término *familias*, con lo cual se establece entre ambos elementos lingüísticos una relación de identidad referencial (elementos subordinados). Cabe destacar, sin embargo, que los términos mencionados en este segmento correspondiente al PPAS4, no aluden a la clásica estructura familiar, sino que hacen referencia a las personas poseedoras de los saberes de la cultura tradicional relacionada con la elaboración de jabón de tierra artesanal⁵⁰. De igual manera, en (e) se establece una relación hipónimica entre los términos *petróleo*, que en el contexto tiene un significado más particular, y *crudo*, del cual sabemos que en la terminología minera abarca una clase de petróleo bruto, sin refinar.

Cuando en el tejido textual, un primer elemento mantiene con un segundo una relación todo - parte, clase - elemento, se está en presencia de un hiperónimo (Fávero, 1997). Veamos algunos ejemplos para apreciar cómo opera este recurso cohesionador en los textos de los PPAS.

- a. Estas lecturas permitieron la construcción de cuentos y poesías, acerca de situaciones cotidianas relacionadas con golpes de cabeza, descubrimientos asombrosos, accidentes, entre otros. A través de estas actividades se revisaron de manera individual sus producciones con atención a los **aspectos formales de la lengua escrita** (acentuación, puntuación, respeto de las mayúsculas y minúsculas), así como, **coherencia textual** (P1-S13).
- b. Lo primero que respondieron fue que lo harían en el cuaderno o en hojas, para dibujarlo y pintarlo bien bonito. Les pregunté si ese era un **jardín** de verdad. Es evidente que la respuesta fue ¡No! Se sorprendieron cuando les propuse que procuráramos hacerlo en la realidad, en un lugar donde pudiéramos estar en contacto con **plantas** para: cultivar, observar, cuidar y luego escribir sobre las experiencias que se tengan en el trabajo... (P2-S37).
- c. Luego, para determinar qué sabían los alumnos y alumnas acerca de este tema, realizaron una actividad, donde ellos dibujarían su **cuerpo** por dentro y por fuera, para lograr identificar las **partes que lo componen**. Con esta actividad se dio fin al diagnóstico (P3-S3:8).

⁵⁰ En el estado Táchira – Venezuela existe la tradición de elaborar un jabón con propiedades medicinales, denominado *jabón de tierra*.

- d. En esta experiencia, lo relevante fue la participación de la comunidad padres y representantes, maestra, auxiliar para que los niños comprobaran que se pueden elaborar jabones a partir de recursos que están a su alcance; además de conocer los beneficios para la prevención de la salud, tales como: bañarse, lavar, sacar espinillas, curar infecciones de la piel, el acné, la caspa y los piojos. Por otro lado tener la oportunidad de ver reflejado el beneficio económico obtenido con la venta del jabón y lo más importante valorar las **tradiciones** como medio para el rescate de **la historia local** para que las futuras generaciones conozcan y sigan haciendo el tradicional jabón artesanal de tierra (P4-S3).
- e. Lo que sí abunda es la influencia de los **medios de comunicación social** como el **televisor y la radio**, que a través de programas, propagandas y canciones, escasamente difunden los valores nacionalistas (P5-S15).

En (a-e) se pueden apreciar algunos casos de referencia léxica por generalización (o hiperonimia) que, como hemos dicho, surge porque los productores textuales introducen primero un tópico o asunto temático mediante un término que alude a una clase genérica determinada, y luego vuelven a reiterar dicho tópico por medio de una palabra, o un grupo de palabras, cuyo significado es más específico, más reducido, puesto que refiere a un elemento que puede ser incluido en la clase nombrada previamente.

Esto significa que entre el primero y el segundo término (o los términos que se impliquen) se da una relación todo - parte, como la que se establece en los segmentos anteriores entre las expresiones: a) *aspectos formales de la lengua escrita - coherencia textual*; b) *jardín - plantas*; c) *cuerpo - partes que lo componen*; d) *tradiciones - historia local*; e) *medios de comunicación social - el televisor y la radio*.

Entonces es evidente que en el texto encontramos términos pertenecientes a distintos campos semánticos que se relacionan de un modo directo o indirecto con el Tópico Discursivo subyacente a cada texto analizado. Así, la aparición de una serie de palabras contribuye a darle mayor cohesión al texto y permite percibir cuál es el asunto del que trata. De igual manera, a nuestro entender, en la colocación por campos semánticos cuando la sustitución de una palabra por su hiperónimo o por su hipónimo aparece en los PPAS esto se constituye en un

mecanismo para evitar repeticiones en el texto y contribuye a la coherencia y cohesión que debe existir entre los elementos del mismo.

Ahora bien, como hemos venido diciendo, la cohesión se refiere a las relaciones que se dan entre los elementos lingüísticos del texto, tanto aquellos que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar. Es decir, lo que se conoce como microestructura. Pues bien, analizados algunos segmentos que ilustran como ocurren los mecanismos de cohesión léxica y la función que cumplen en la configuración y mantenimiento del Tópico Discursivo de los PPAS, veamos ahora la relación que va apareciendo entre términos, frases u oraciones a lo largo de los textos y que podemos vincular conceptualmente de acuerdo con nuestro conocimiento del mundo a través de cadenas léxicas.

En relación con las cadenas léxicas podemos decir con Simone (2001) que están representadas por una secuencia de cohesivos vinculados entre sí y que poseen un mismo referente, lo cual permite conectar los distintos enunciados que componen el texto y formar de esa manera una red de senderos. Al respecto, Bolívar y Díaz (2008) mencionan que los textos pueden mantener su cohesión con varias cadenas entrelazadas a partir de una palabra que funciona como una base para las otras. En una cadena anafórica encontramos el *núcleo de la cadena*, esto es, el primer elemento o referente a partir del cual se construye la cadena y el *anillo de la cadena*, conformados por uno o más elementos relatores del referente inicial y que pueden ser de naturaleza diversa (pronombre, nombres, adjetivos, elementos \emptyset).

Para ejemplificar cómo se organizan las cadenas en los PPAS tomamos como modelo el PPAS1 *Los secretos asombrosos del cerebro*⁵¹. Este texto presenta como Tópico Discursivo global *el cerebro*. Por otra parte, si bien es cierto que para el establecimiento de las cadenas cohesivas en el texto objeto de análisis, se observan distintos mecanismos cohesivos, solo vamos a localizar los elementos léxicos que conforman nuestras unidades de análisis.

⁵¹ La descripción de este texto aparece en el capítulo relacionado con la superestructura, y en los anexos en la presentación del corpus, de tal manera que aquí no haremos una descripción detallada del mismo.

Veamos en el siguiente cuadro cómo el productor textual, para organizar el texto, hace uso de dos cadenas cohesivas:

Cuadro 20
Cadenas y recursos cohesivos presentes en el PPASI *Los secretos asombrosos del cerebro*

CADENA N°	NÚCLEO	ELEMENTO QUE REMITE AL NÚCLEO (ANILLOS)	RECURSO COHESIVO
1	Cerebro humano	1. Una de las áreas 2. Mente humana 3. Cerebros 4. El cerebro 5. El cerebro 6. Hemisferio que dominan 7. Ambos hemisferios – derecho e izquierdo 8. El cerebro 9. Éste órgano 10. Cerebro humano 11. El cerebro 12. El cerebro 13. El tema 14. El cerebro 15. El cerebro 16. El cerebro 17. Este tópico 18. Sistema nervioso 19. El cerebro 20. El cerebro 21. Tema 22. Tema 23. Tema 24. Cerebro 25. Sistema nervioso 26. El tema 27. El tema 28. Sistema nervioso 29. Hemisferios cerebrales 30. Hemisferio derecho 31. Ambos hemisferios 32. Sistema límbico 33. El cerebro 34. Los hemisferios 35. Los hemisferios 36. Cerebro límbico	S S RL RL RL CSHipónimo CSHipónimo RL S RL RL S RL RL RL S CSHiperónimo RL RL S S S RL CSHiperónimo S S CSHiperónimo CSHipónimo CSHipónimo CSHipónimo CSHipónimo RL CSHipónimo CSHipónimo CSHipónimo

Fuente: Arellano (2010), a partir de la representación realizada por Bolívar y Díaz (2008)

Cuadro 20 (Cont.)
Cadenas y recursos cohesivos presentes en el PPAS1 *Los secretos asombrosos del cerebro*

CADENA N°	NÚCLEO	ELEMENTO QUE REMITE AL NÚCLEO (ANILLOS)	RECURSO COHESIVO
1	Cerebro humano	37. La mente 38. Sistema nervioso 39. El tema 40. Cerebro 41. Éste órgano 42. Éste órgano 43. Cerebro 44. Cerebro 45. Este órgano 46. Cerebro humano 47. Este tema 48. El tema 49. La temática abordada 50. El proyecto 51. El cerebro	S CSHiperónimo S RL S S RL RL S RL S S RL
2	Mapas conceptuales	52. Esquema 53. Estos términos 54. Esta herramienta 55. Tema 56. Mapa conceptual 57. Esta herramienta 58. Esquemas 59. Esquemas 60. Mapa conceptual 61. La herramienta 62. Mapas mentales 63. Esta técnica 64. Este nuevo tema	S S S S RL S S S RL S S S S

Fuente: Arellano (2010), a partir de la representación realizada por Bolívar y Díaz (2008)

Cadena 1: El cerebro humano

En el recorrido textual de todo el PPAS1, denominado por el productor textual *Los secretos asombrosos del cerebro*, aparece una cadena cuyo núcleo es el sintagma *cerebro humano* que se inicia con un sinónimo *una de las áreas* y finaliza, justamente en el final del texto con el anillo cincuenta y uno (51) en el cual aparece una reiteración léxica: *el cerebro*.

Así pues, en el tejido que se genera para entrelazar las distintas partes del texto aparece como un anillo permanente la reiteración léxica *el cerebro, cerebro*

humano o cerebro, reiteración que aparece recursivamente en diecinueve (19) de los cincuenta y un (51) anillos.

Asimismo, observamos en la primera línea el primer anillo que funciona como sinónimo (*una de las áreas*) con el cual el productor textual, probablemente para no repetir el núcleo, da a *cerebro humano* una denominación similar. El uso de sinónimos aparece en diecinueve (19) anillos, en los cuales, aparte del sintagma mencionado, conseguimos los sinónimos *mente humana, este órgano, el tema, este tópico, la mente, este tema, la temática abordada y el proyecto*.

En el PPAS1 también se observan algunos campos semánticos. Así podemos detectar en los anillos seis, siete, veintiocho, veintinueve, treinta, treinta y siete, treinta y nueve, treinta y cuatro y treinta y cinco una relación hiponímica; mientras que en los anillos dieciocho, veinticinco, veintiocho y treinta y ocho se establece una relación por hiperónimos, donde el término utilizado es *sistema nervioso*.

Cadena 2: Mapas conceptuales

Esta cadena se distribuye entre los párrafos quince al diecinueve del texto. Presenta como núcleo el sintagma *mapas conceptuales* lo cual da lugar a trece (13) anillos y se inicia con el sinónimo *esquema*. Muy cercana se encuentra otra sustitución por sinónimos *estos términos* y la reiteración léxica *mapas conceptuales*. Si seguimos la cadena nos conseguimos al cierre del párrafo quince (15) *mapa conceptual* funcionando como una repetición sin variación léxica.

La continuidad referencial se puede apreciar en el párrafo dieciséis (16) segmento oracional cuarenta y tres (43) con el sinónimo *esta herramienta*, con la cual el productor textual hace mención a mapas conceptuales. Así continúa la andadura discursiva y observamos que los anillos siete, ocho, diez, once, doce y trece se corresponden con el uso de sinónimos. En tal sentido, vemos que la continuidad textual en esta cadena se da mayoritariamente por sinónimos.

De tal manera que los autores de los PPAS construyen relaciones significativas entre los términos y utilizan diferentes expresiones para decir algo

sobre un mismo tópico o establecer relaciones entre diversos asuntos relacionados tanto con el Tópico Discursivo global como con aquellos tópicos pedagógicos que emergen como producto de la experiencias en el aula.

Estas relaciones no son elaboradas, por los productores textuales, por razones puramente mecánicas sino que obedecen a aspectos tanto semánticos como pragmáticos u organizativos, los cuales permiten que los términos estén conectados significativamente unos con otros a través de cadenas cohesivas que contribuyen con el mantenimiento del Tópico Discursivo. Es necesario tener en cuenta que para que se establezca una relación de significado entre los términos de los PPAS que conforman la cadena cohesiva, debe darse una compatibilidad entre ellos y de hecho existe una vinculación semántica entre los términos seleccionados. Este proceso de vinculación significativa contribuye en los PPAS a la construcción de la textura del discurso y a la organización de las cadenas.

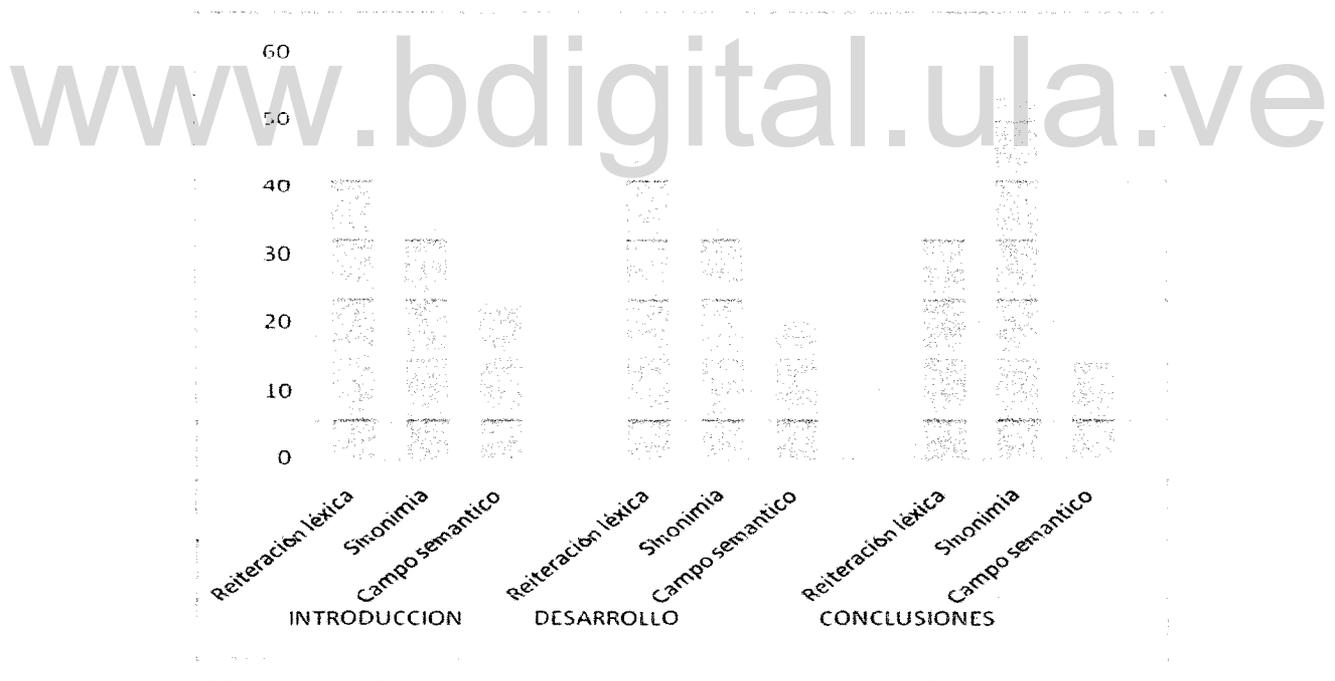
Por ello, en los PPAS los productores textuales acuden a estos procedimientos de vinculación entre los términos a través de las cadenas semánticas para tejer su punto de vista, o presentar puntos de vista opuestos. El conjunto de relaciones logradas a partir de procedimientos de sustitución léxica, repeticiones y campos semánticos constituyen las cadenas de los textos objeto de estudio, asegurando la continuidad del discurso.

Después de haber observado la función que cumplen los recursos léxicos analizados (repetición léxica, sinonimia y campos semánticos), nos preguntamos ¿de qué manera se distribuyen textualmente las repeticiones, la sinonimia y los campos semánticos como marcas en el corpus objeto de estudio? Para lo cual nos remitimos a un análisis porcentual de la frecuencia de uso de los mismos en los PPAS de acuerdo con la estructura textual que emergió del análisis superestructural.

Cuadro 21
Frecuencia de uso de los mecanismos de cohesión léxica

SECCIONES DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL		NATURALEZA DEL CONTENIDO	MECANISMOS DE COHESIÓN LÉXICA	Fr %
Introducción	Propósitos	Enumeración de objetivos	Repetición léxica	40.4
			Sinonimia	34.5
			Campos semánticos	25.1
	Diagnóstico	Descripción de saberes previos	Repetición léxica	45.0
			Sinonimia	35.0
			Campos semánticos	20.0
Desarrollo	Situaciones didácticas	Explicación del proceso de enseñanza	Repetición léxica	45.0
			Sinonimia	34.5
			Campos semánticos	20.5
Conclusiones	Logros	Síntesis de los beneficios de los PPA	Repetición léxica	29.0
			Sinonimia	52.9
			Campos semánticos	18.1
	Reflexiones	Síntesis de los aspectos mas resaltantes y el para que de ellos.	Repetición léxica	36
			Sinonimia	54
			Campos semánticos	10

Fuente: Datos tomados de los PPAS objeto de análisis.



Fuente: Datos tomados del cuadro 21

Gráfico 8. Distribución de la frecuencia de uso de los mecanismos de cohesión léxica.

En el cuadro diecinueve (19) podemos observar la distribución de los mecanismos de cohesión léxica, que funcionan en esta investigación como unidades de análisis, en el corpus estudiado. En la estructura textual relacionada con la *introducción* conseguimos que en los propósitos, la repetición léxica aparece con 40.4% por encima de la sinonimia con 34.5%, mientras que los campos semánticos obtuvieron un 25.1%. De igual manera, en el *desarrollo* (situaciones didácticas) de los PPAS la repetición léxica también alcanzó un alto porcentaje con 48%, en tanto que la sinonimia obtuvo un 34.5% y los campos semánticos un 20.5%.

Al analizar los segmentos conclusivos se observa un cambio en el porcentaje de uso de los mecanismos léxicos, pues el mayor porcentaje tanto en *logros* como en *reflexiones* lo alcanzó la sinonimia, con 52.9% y 54% respectivamente. Observamos en estos párrafos que la repetición léxica en la sección *logros* obtuvo un 29% y en las *reflexiones* 36%. Por su parte, los términos que funcionan como campos semánticos aparecen en estas mismas secciones con 20.5% y 10%.

De la misma forma, nos detenemos en el gráfico ocho (8) y allí detectamos que en los *aspectos introductorios* y en el *desarrollo* la mera reiteración léxica obtiene los más altos porcentajes, mientras que en las *conclusiones* el recurso de la sinonimia aparece con el mayor porcentaje. Los campos semánticos mantienen una tendencia más alta en la *introducción* y más baja en los *aspectos conclusivos*.

Como se puede detectar en los análisis, los mecanismos de cohesión léxica en los PPAS hacen referencia al conjunto de elementos lingüísticos que permiten vincular formalmente las diferentes partes y enunciados que los componen para lograr una mejor comprensión de la información que se transmite en cada uno de ellos. La distribución de los mecanismos léxicos en los textos nos permitió observar como contribuyen al mantenimiento del TD, constituyéndose la repetición léxica como el mecanismo léxico de mayor uso por parte de los productores textuales.

En este sentido, se observa que la cohesión léxica constituye un mecanismo muy útil para detectar los cambios de tópicos en un texto, porque las

unidades textuales que se relacionan comúnmente constituyen un segmento que abarca distintos asuntos. De tal manera, que la cohesión se pone de manifiesto en los PPAS por medio de diversos procedimientos léxicos que atienden a las palabras y sus significados que emergen de un contexto específicamente pedagógico. Las tendencias que observamos en cuanto al uso de la repetición léxica se deben, probablemente, a que las experiencias contadas por los productores textuales fueron primeramente oralizadas y luego llevadas a texto escrito para dar cuenta de las prácticas pedagógicas.

Así, podemos decir que los mecanismos de cohesión léxica, utilizados en los textos objeto de estudio, proporcionan una continuidad de sentido a las ideas a partir de los significados de las palabras que, mayoritariamente, están asociadas a la repetición o a la sinonimia y constituyen un sistema de señalización entre emisores (maestros de Educación Básica) y receptores (mayoritariamente maestros y conocedores del ámbito escolar primario) que les permite a los primeros usar la lengua para dar al receptor instrucciones útiles en la interpretación textual y a los segundos interpretar eficientemente los enunciados.

CAPÍTULO VII CONCLUSIONES

En este estudio, sin pretender ser exhaustivos en cada uno de los puntos analizados, hemos tratado de sintetizar los aspectos básicos para la configuración del TD en un corpus de corte pedagógico, particularmente en los PPA Sistematizados por maestros de Educación Básica en el estado Táchira, Venezuela. El análisis de la información encontrada, a través de la investigación, permitió llegar a conclusiones que son, en todo caso, aplicables al escenario donde ésta fue desarrollada.

Para ello, nos adentramos en un discurso real, escrito, sacado de las experiencias de las aulas de clase, que en principio fueron oralizadas. En este discurso vislumbramos algunas de las propiedades de las expresiones lingüísticas que, si se emplean con fines comunicativos reales, se pueden extraer a partir de ellas, algunas de las razones que llevan al productor del texto a transmitir la información de una determinada manera y no de otra, lo cual puede ser muy útil para los analistas del discurso. Las conclusiones se presentan en tres bloques. En el primero se hace una síntesis en función de los objetivos: superestructura, tipos de tópico y cohesión léxica; en el segundo bloque se detallan algunas conclusiones generales y en el tercero se esbozan algunas líneas futuras de investigación.

7.1. La superestructura de los PPAS

Cuando se plantearon los objetivos de esta investigación se expuso que uno de ellos consistía en establecer la Superestructura de los Proyectos Pedagógicos de Aula Sistematizados, a fin de proponer una configuración para este tipo de texto. En este sentido, revisamos los aspectos teóricos de la superestructura de los PPAS como una serie de características globales que lo distinguen de otro texto, y en términos generales conseguimos:

a) En cuanto la organización esquemática de los PPAS se fundamenta en que las experiencias didácticas no poseen, sólo contenido sino, también, forma. Según esta visión, los textos son ordenados por los productores textuales de acuerdo con un esquema elaborado por ellos mismos. De tal modo que el esquema de los PPAS aparece organizado, de manera que la presencia o no de ciertos elementos y su posición en la estructura es definida exclusivamente por el productor y no siguiendo un esqueleto previamente establecido.

Así en su parte inicial hallaremos las secciones relacionadas con los aspectos introductorios, seguidos de los propósitos de la experiencia pedagógica y el diagnóstico pedagógico. En su parte media encontraremos el cuerpo propiamente dicho o desarrollo del texto, donde se incluyen las situaciones didácticas, es decir el desarrollo de la experiencia suscitada en el aula de clase. A su vez, en las situaciones didácticas podemos conseguir distintas secciones en las que los productores textuales dan cuenta de su experiencia con los Proyectos Pedagógicos. En la parte final conseguimos los párrafos conclusivos en los cuales aparecen secciones dedicadas a la evaluación, logros y reflexiones relacionadas con la didáctica. Los elementos mencionados se constituyen en los más importantes del esquema.

b) A partir de las similitudes a nivel superestructural de cada uno de los PPAS fue factible elaborar la configuración de la superestructura de estos textos. La misma quedó establecida en: *introducción* con dos subsecciones denominadas propósito pedagógico y diagnóstico, *desarrollo* que corresponde a las situaciones didácticas, y los *aspectos conclusivos* se organizaron alrededor de evaluación, logros y reflexiones. De tal manera que podemos concluir que la presentación de las partes de los PPAS son enfocadas por los productores textuales como un tipo de texto expositivo – informativo.

Sin embargo en el texto objeto de análisis distinguimos a su vez, varias secuencias, en función de la intencionalidad de cada uno de los productores textuales y esto tiene su razón de ser pues en la realidad textual los casos de textos con órdenes discursivos puros son escasos, siempre van a aparecer secuencias

mezcladas. A propósito de la superestructura de los textos expositivos, éstos no obedecen a una superestructura común, sino que se ajustan a las maneras básicas de organizar el discurso por parte de los docentes como escritores.

Es por esto que, los PPAS definidos en su amplio espectro semántico y partiendo del hecho de que es una estructura secuencial, se puede establecer, en primera instancia, su carácter heterogéneo de secuencias que conforman un texto y, por otro lado, comprobar que en cada uno existe el predominio de una serie de secuencias que permitirán corresponderlo con un determinado tipo.

Además éste tipo de texto pretende, sobre todo, informar y transmitir saberes construidos en las aulas de clase de Educación Básica. Al igual que en cualquier otro tipo de texto, se produce en una situación comunicativa determinada, la cual sirve de base para que el contenido del mismo se organice según un plan determinado elaborado por el propio productor textual. En consecuencia, la forma del texto presenta características específicas que primordialmente pretende transmitir hechos organizados.

c) Cada uno de los PPAS analizados presenta una macroestructura propia y en términos superestructurales presentan características similares. Así, por ejemplo, el proyecto *los secretos asombrosos del cerebro* está organizado en catorce secciones que se resumen a nivel superestructural en seis: introducción, diagnóstico, propósitos, situaciones didácticas, logros de esta significativa experiencia y a modo de reflexión. Mientras que el proyecto *Un lindo jardín*, con veinte secciones, su superestructura quedó conformada en cuatro: a manera de introducción, propósitos, a partir del interés de los chicos y situaciones didácticas.

d) Analizamos lo que tienen en común la superestructura y la macroestructura para la configuración del TD, y constatamos que los PPAS presentan macroproposiciones con contenidos que permiten establecer una relación entre ambos niveles textuales. Sin embargo, en algunos casos el contenido no se relaciona con el TD global, lo cual se debe, probablemente, a que los productores

textuales le dan prioridad tanto al TD como a los tópicos pedagógicos que surgen del entramado que implica el contexto pedagógico.

e) En cuanto a las diferencias y semejanzas estructurales presentes en los textos analizados, podemos deducir que los PPA se establecen socialmente, en principio, en cada institución educativa por lo cual podría considerarse que los textos producidos en el contexto pedagógico, denominados PPAS, responden a la misma situación comunicativa y, en consecuencia, comparten características formales y de contenido consensuadas socialmente.

f) Como un tipo de texto escrito, en los PPAS observamos que los maestros de Educación Básica, como productores textuales, presentan una manera distinta de escribir. El texto de los proyectos es escrito con formas inherentes a la escritura y exige una superestructura esquemática propia, quizá porque el contexto pedagógico de donde emerge influye en el texto. Esta manera de presentar la superestructura de los PPAS nos conduce a caracterizar estos textos como un subgénero del discurso pedagógico escrito. Los aspectos que permiten la configuración de este subgénero se detallan en líneas futuras de investigación.

g) Es importante destacar que las secciones organizativas de la superestructura textual tienen relación con los TD globales. Al respecto, podemos decir con Albaladejo (1988) que estos tipos de organización composicional deben coincidir con los Tópicos Discursivos, ya que cada uno de estos desempeña una función específica en la totalidad de la estructura textual de acuerdo con el lugar que ocupa en la serie y con las relaciones sintácticas que entre ellos se establecen.

h) Es interesante el papel del contexto pedagógico en los PPAS, pues a partir del mismo podemos ver que las propiedades situacionales del texto dependen de una serie de factores (los lectores potenciales, la situación comunicativa) de ese contexto que afectan las elecciones lingüísticas. Cabe señalar que el discurso de los PPA en el aula es planificado y se genera a partir de un asunto como marco en

el que se desarrolla el discurso del docente y que, por lo tanto, éste se ve afectado por ese marco. Este discurso tiene unas peculiaridades, tanto por su propia naturaleza como por el ámbito en el que se desarrolla.

Podemos destacar que todo tipo de significado y más aún las ideas que surgen del contexto pedagógico, se procesan mediante su contextualización. Por lo cual la noción de contexto pedagógico, en esta investigación, se puede definir como el ámbito de producción de las experiencias de las cuales dan cuenta los productores textuales. Pero este contexto es complejo en sí mismo y esto afecta su relación con el texto, por cuanto ésta relación no se limita al texto, sino que también y más directamente, a los interlocutores y a su situación comunicativa.

Así podemos extraer dos elementos importantes del contexto pedagógico: 1) la necesidad de distinguir que en el entramado del ámbito didáctico subyacen distintos elementos (recursos didácticos, espacio físico), actividades didáctica y participantes (alumnos, maestros, padres y representantes) y para dar cuenta de ellos hay que sintetizarlas lo cual afecta la construcción del texto y 2) contemplar la dimensión pedagógica desde una perspectiva lingüística donde, además de los componentes de la significación, del ambiente y de la estructura, adquiere relevancia la intención comunicativa y su afecto del maestro como escritor hacia sus interlocutores, que básicamente son los mismos maestros.

i) En el marco del contexto pedagógico analizamos el *campo, tenor y modo*. Es decir que prestamos atención a los participantes en la comunicación y a las acciones que ellos realizan, por lo cual la estructura de los PPAS es característica de una comunidad con secuencias de opciones dependientes de este contexto. En cuanto al campo constatamos que el escenario en el cual el discurso tiene lugar y el tema del que los productores dan cuenta varían, de un PPAS a otro, en un abanico que va desde; donde ambos pueden coincidir, a una escasa o nula coincidencia de ambos. Con respecto al tenor observamos una relación íntima e informal entre los participantes del acto comunicativo. El rol de los participantes (docentes – alumnos) deja intenciones relacionadas con sus actitudes y emociones que en todo caso son producto de los hechos pedagógicos donde la relación

maestro – alumno puede ser flexible o inflexible. En lo referente al modo se aprecia en los PPAS que los productores textuales seleccionan algunas actividades y hechos que dan cuenta de una organización distinta para comunicarse por escrito.

7.2. Los tipos de tópico

En este contexto, al analizar la relación entre los tópicos oracionales con el TD y a partir de la tipología de tópicos revisada tenemos:

a) La noción de *Tópico Discursivo* parece constituir un recurso intuitivamente satisfactorio para describir el principio unificador que hace que los PPAS como tipos de textos traten de asuntos globales. Dentro de los acercamientos a la noción de TD conseguimos aquellos investigadores como Dik (1997), Van Dijk (1992), Beaugrande y Dressler (1997) y Bernárdez (1982) que lo definen como el contenido informativo básico, fundamental del texto, sobre el cual gira y se estructura el texto en su globalidad. Desde esta óptica, el TD en los PPAS se concibe como una representación del contenido global del texto, en la cual se extiende una red de relaciones semánticas e informativas entre los elementos del mundo textual y esas relaciones fueron revisadas en el nivel oracional a través de los tipos de tópicos seleccionados para observar como estos contribuyen con el mantenimiento del tópico global.

b) Durante el desarrollo de la investigación conseguimos una extensa literatura que ha examinado aspectos distintos relacionados con la noción de Tópico Discursivo, tanto en lo que se refiere a su definición como a sus propiedades gramaticales y textuales. La multiplicidad de propuestas nos generó alguna dificultad a la hora de formalizar una noción intuitiva y que pudiera ser aplicada en el corpus objeto de estudio. Pero ello se convirtió en una fortaleza, pues la proliferación de bibliografía sobre la cuestión confirma la importancia del concepto y la vitalidad absoluta del área de estudio. Por ello y no obstante la

diversidad, los autores y modelos conseguidos, esta investigación contribuye de manera distinta con una caracterización del Tópico Discursivo en un tipo de texto muy poco analizado desde los estudios lingüísticos y con unidades analíticas relacionadas a los tipos de tópico (tópico nuevo, dado, subtópico y tópico reanudado) poco utilizadas en el lenguaje escrito.

c) Una de las cuestiones interesantes conseguidas en el análisis sobre los tipos de tópico y su relación con el Tópico Discursivo está relacionada con el establecimiento de una necesaria distinción entre tópico oracional y tópico de discurso, pues no se puede abordar el análisis del Tópico Discursivo global sin el estudio de los tópicos locales, por lo cual el razonamiento oracional, en esta investigación, fue determinante para el análisis textual. Esto apoya tanto la posición de Van Dijk (1981) como la de Reinhart (1982) quienes presentan argumentos sobre la consideración de un tópico oracional y un tópico de discurso. Estos consideran que el tópico oracional y el tópico del discurso cumplen funciones distintas en la organización del discurso. Mientras que los tópicos oracionales se manifiestan en una expresión lingüística constituyente, los tópicos del discurso pueden ser más amplios y abstractos por lo cual las restricciones pragmáticas de unos y otros son diferentes.

d) De igual manera una implicación importante de este trabajo se encuentra en la aportación que supone a la noción de Tópico Discursivo, el análisis de distintos aspectos lingüísticos desde un corpus de corte pedagógico. Esta noción ha sido explorada en su vertiente informativa por lo cual se desprende que el Tópico del Discurso debe ser observado en sus distintas manifestaciones lingüísticas y no desde una sola postura o enfoque.

e) En cuanto al *tópico nuevo* vemos como la posición de objeto o del segundo argumento y la posición de sujeto en cada uno de los segmentos, corresponde con información que, si bien, está relacionada con las actividades planificadas por el docente para el desarrollo del proyecto, las mismas en algunos casos se relacionan con el TD global y en otros difieren totalmente del TD.

f) En el caso del *tópico dado* conseguimos que los marcadores discursivos en el sentido que los presenta Portolés (1998) en muchas ocasiones se sitúan en posición inicial en los PPAS, con respecto al miembro del discurso sobre el que inciden. Casos como *por tanto, además*, así lo demuestran. De igual manera, de los marcadores discursivos, los de mayor aparición en el corpus son los estructuradores de la información. Asimismo son fundamentales para la cohesión de los PPAS, por lo cual para la configuración del Tópico Discursivo, los llamados marcadores discursivos, cuyos elementos lingüísticos permiten establecer relaciones de las ideas con el contexto y con la situación comunicativa, contribuyen de manera significativa. Dentro de la estructura de los textos objeto de estudio hemos analizado algunos de ellos como complementos oracionales, puesto que matizan, precisan o comentan la unidad comunicativa. El significado que expresan los marcadores discursivos establece relaciones diversas con otras oraciones y enunciados, y contribuye, por tanto, a la cohesión textual que permite el mantenimiento del tópico.

g) Con respecto a los *subtópicos* podemos concluir que estos son de escasa aparición en los PPAS, esto lo respaldan las escasas inferencias conseguidas. Inferencias que constituyen proceso de razonamiento y conducen a obtener diversas interpretaciones del mismo tópico a partir de principios pragmáticos para lo cual se requiere, entre otras cosas, tener conocimiento del tópico o asunto sobre el cual se discurre en un discurso.

h) En lo relacionado con el *tópico reanudado*, se pudo detectar que en la referencia anafórica existen términos que aparecen como los de mayor uso. Así conseguimos que *los, le, les*, se constituyen en los términos de mayor uso por parte del productor textual, quien necesita referir de nuevo el tópico para continuar discursivizando, entonces recurre al empleo de estos pronombres. De esta manera, el productor textual utiliza mecanismos que le permiten relacionar elementos al interior del texto y le ayudan a economizar y simplificar la superficie textual (Beaugrande y Dressler,

1997), sin que por ello surja la necesidad de apelar a la repetición con las mismas palabras.

i) El análisis de los tipos de tópico, al igual que los mecanismos superestructurales, también nos lleva a considerar que los PPAS constituyen un tipo de texto, quizá menos sometido a una organización rígida. Pero es un tipo de texto pragmático, dirigido a una comunidad lingüística muy particular (docentes, estudiantes de educación, representantes con alguna formación pedagógica, etc.) y cada uno de ellos impone una organización distinta al depender del contexto didáctico de donde brotan los asuntos para construirlos.

7.3. La cohesión léxica.

El estudio de la cohesión léxica hace referencia a la manera como, en la configuración del TD global, la información nueva establece una vinculación con la información vieja, utilizando la referencia léxica para darle continuidad y progresión cohesiva a la información textual.

a) En esta investigación hemos caracterizado el Tópico Discursivo en los PPAS de distintas maneras y una de ellas es por medio de sus relaciones cohesivas léxicas. El texto escrito de los PPAS aparece como mediador entre el lenguaje y el contexto cultural, se establece, además de atendiendo a la finalidad común de sus ejemplares, a la aparición de otros rasgos, entre los que hemos destacado el uso de los recursos de repetición, sinonimia y las relaciones que se establecen por campos semánticos. Se ha considerado que los PPAS no varían, o presentan variaciones mínimas, en aspectos tales como su entramado léxico o estilo debido al tipo de audiencia a la que se dirigen.

b) La sustitución por repetición del mismo ente léxico aparece con mayor porcentaje de uso. Sin embargo, en algunos segmentos se observa una lejanía con respecto a la entidad referida, lo cual puede hacer pesada la lectura. En algunos casos

la repetición contribuye con el mantenimiento del TD, pero en otros no. Al respecto Camacho (2001) menciona que los fragmentos repetidos pueden coincidir con el tema y en todo caso, las repeticiones, en general son imprescindibles en el discurso para el establecimiento, desarrollo y variación del TD.

c) La sustitución léxica sinonímica aparece también con un porcentaje alto, particularmente en la sección relacionada con las conclusiones de los PPAS. Se puede decir que productores textuales cuando componen los textos de sus proyectos pedagógicos, hacen uso de la sinonimia, entre otros mecanismos lingüísticos, que les permiten articularlos intencional y conscientemente como unidades integrales y discretas, con determinados inicios y finales; esto es, como entidades poseedoras de sentido (Lyons, 1968). Ello obedece a que los productores textuales saben que las unidades que componen un texto no se presentan vinculadas secuencialmente, sino que se relacionan y organizan de un modo contextualmente apropiado.

d) Por otra parte, a través de la relación semántica que aflora en los PPAS detectamos que los productores textuales hacen uso de elementos que generalmente coocurren en el mismo contexto lingüístico. Esta relación la establecen mediante campos semánticos a través de la cual los escritores vinculan entre sí mecanismos lingüísticos, con la finalidad de proporcionar cohesión y hacer que los textos que producen puedan ser percibidos como unidades significativas de información. Cuando analizamos la utilización de elementos semánticos próximos conseguimos en los PPAS que los escritores también establecen relaciones de cohiponimia, es decir que utilizan la hiperonimia, en la cual la coocurrencia parte de un elemento que es más general y que contiene todas las características esenciales hacia dos o más elementos más específicos que se denominan hipónimos.

e) En esta tesis doctoral aplicamos un sistema de análisis basado en el estudio de la cohesión, particularmente de la cohesión léxica en un tipo de discurso pedagógico como los PPAS. El tipo de texto utilizado la distingue de estudios

anteriores sobre la cohesión, además que la atención se centra no sólo en identificar las unidades léxicas cohesivas, sino también en observar cómo éstas se combinan para organizar y estructurar el texto en función del Tópico Discursivo subyacente. El modelo de análisis aplicado a nuestros textos con respecto a la cohesión léxica se basa en que las unidades léxicas presentes en las oraciones forman un entramado de interrelaciones semánticas que organizan y estructuran la información textual y contribuyen con la caracterización del Tópico Discursivo. De tal modo que en nuestro estudio la cohesión léxica se pudo definir de una forma amplia como el modo en que ciertas unidades léxicas conectan una oración con las anteriores y posteriores y mantienen o no el Tópico Discursivo global que permite a los receptores interpretar las proposiciones de una forma apropiada y captar la coherencia del mensaje que emiten los maestros sobre su experiencia pedagógica.

7.4. Conclusiones generales

a) La tendencia dentro del análisis del discurso se ha orientado hacia la realización de estudios comparativos que muestren las posibles diferencias y/o similitudes entre textos pertenecientes a distintos géneros. Nuestra investigación se desarrolló desde una óptica distinta por cuanto la muestra a analizar pertenece a un género como el discurso pedagógico que surge de los PPAS, muy poco estudiado desde la perspectiva de las tres variables en estudio (la superestructura, los tipos de tópico y la cohesión léxica) en la caracterización del Tópico Discursivo.

b) La noción y la realización del registro correspondiente a los PPAS acomodan el género o tipo de texto y el estilo a las estrategias comunicativas del texto, o estrategias retóricas. Por lo cual las similitudes entre los rasgos de la lengua que distinguen los PPAS no solamente reflejan el modo escrito, sino más bien el género y el registro (ambos vinculados), los cuales tienen su origen en un contexto

comunicativo específico que refleja un discurso propio de una cultura, rica en hechos y acciones, de la cual dan cuenta los docentes de Educación Básica.

c) De acuerdo con nuestro análisis, el hecho de que se publiquen experiencias pedagógicas que dan cuenta de lo ocurrido en las aulas de clase de los primeros grados de la escolaridad básica, evidencia una intencionalidad y aportes por parte de los productores textuales. Al publicar sus experiencias, los maestros de Educación Básica contribuye al establecimiento de los PPAS como subgénero del discurso pedagógico lo cual permite abrir espacios al análisis, particularmente al análisis lingüístico.

d) Los PPAS como un tipo de texto merecen ser investigados por varias razones. En primer lugar, su investigación contribuye a la no fácil tarea de construir una tipología textual que deje aportes al panorama de la Lingüística del Texto; en segundo lugar aporta datos para contribuir a elaborar una teoría sobre las variables analizadas (superestructura, tipos de tópico y cohesión léxica) y sus contribuciones al estudio del Tópico Discursivo; y, en tercer lugar con esta investigación se dan aportaciones para que los PPAS sean tomados en consideración al momento de seleccionar corpus con rasgos textuales y contextuales definidos.

e) El estudio aplica una metodología de naturaleza empírica que ha permitido constatar, sobre un corpus real, el comportamiento discursivo de las variables objeto de estudio, por lo cual la utilización del corpus, como material principal para la indagación, responde al propósito de poder examinar desde el contexto pedagógico aspectos lingüísticos que permiten ofrecer un tratamiento del Tópico Discursivo.

f) El tratamiento metodológico que presenta este trabajo se aplica con base en las ideas generales de la combinación de tres marcos teóricos: por un lado, la

tradición originada desde la Lingüística Textual que sirvió de puente para la configuración de la superestructura, por otro la tradición funcionalista acerca de la definición y propiedades de la función pragmática tópico y por otro, el análisis de la cohesión, a través de su importante, conocida y explorada aportación de la teoría de la Gramática Funcional.

7.5. Líneas futuras de investigación

Mediante el concepto TD estudiado con corpus de tipo pedagógico pueden darse explicaciones sobre distintos aspectos relacionados la Gramática Funcional, la Gramática Sistémico Funcional, y el Análisis del Discurso. La investigación lingüística deberá seguir avanzando en esta dirección, pero es éste indudablemente un buen camino. Lo importante en esta disertación es que se trata de una teoría que parte del texto mismo, que explica el TD por un principio interno al texto, y no por un factor exterior al mismo.

De las conclusiones generales presentadas se desprende que el estudio sobre el Tópico Discursivo, en tanto objeto, desempeña un conjunto complejo de funciones en la organización del discurso, que guardan relación con la representación de la macroestructura, así como con la microestructura y superestructura de los PPAS. La observación y el análisis del comportamiento de la superestructura, los tipos de tópico y la cohesión léxica en la configuración del TD suponen una contribución al estudio del Tópico Discursivo.

Las observaciones que presentamos acerca de las conclusiones finales del trabajo pueden servir como inspiración o punto de partida para futuros trabajos de investigación. Destacaría, en particular, algunas líneas que podrían dar continuación a este trabajo:

1. La configuración de los PPAS como subgénero expositivo del denominado discurso pedagógico. El surgimiento de nuevos espacios de producción textual escrita, particularmente de la actividad pedagógica, se puede vincular con la elaboración de géneros discursivos propios. Los PPAS pueden considerarse textos con características propias que pueden ser comprendidas en el marco de una comunidad discursiva

particular, como son los maestros de Educación Básica, y de aquellos lectores con conocimientos sobre didáctica. Estos PPAS como subgéneros responden a prácticas sociales específicas, que utilizan términos dirigidos a contextos específicos por lo cual se consigue en los mismos el desarrollo de un determinado léxico. El tipo particular de contexto, la mediación del docente, las características propias de estos modos de producción escrita y la comunidad a la cual van dirigidos, pueden distinguir a los PPAS como un subgénero discursivo.

Para referirnos al contexto debemos tener en cuenta que los PPAS constituyen una práctica que solo puede entenderse a partir de la configuración de un espacio particular, el aula de clase, donde ocurren unas prácticas discursivas con características propias. Pues allí se entretajan los conocimientos y acciones de los distintos actores para dar vida a un mundo que puede ser interpretado y reconstruido por analistas o investigadores que deseen adentrarse en ese contexto.

En contextos específicos, como el pedagógico, han ido emergiendo nuevos subgéneros y géneros discursivos diferentes, que en algunos casos se derivan de otros géneros. Sin embargo, existen géneros o subgéneros a los que no se les ha podido reconocer una filiación tan directa, tal es el caso de los PPAS. De tal modo que esta disertación deja el camino abierto hacia estudios que busquen reivindicar los PPAS como subgéneros del discurso pedagógico,

2. Del estudio de la organización secuencial del discurso a partir de los tipos de tópicos emanan distintas investigaciones, una de ellas está relacionada con el estudio de los marcadores discursivos. El estudio de este conjunto de elementos lingüísticos se ha convertido en uno de los temas de más auge dentro de la lingüística actual. En los PPAS aparecen con alta frecuencia tanto en posición inicial como al interior de la oración. Este es uno de los motivos para continuar con el interesante debate sobre aspectos fundamentales y básicos en el tratamiento de los marcadores del discurso, particularmente en corpus de tipo pedagógico.

3. El análisis de la cohesión léxica deja despejado el camino para que otros investigadores puedan iniciar estudios relacionados con la repetición, la sinonimia y/o los campos semánticos con el mismo corpus que se utilizó en esta indagación o con otros textos de corte pedagógico.

REFERENCIAS

- Academia, Real Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. Versión en línea. Disponible en: <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>
- Adam, J.(1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Agudelo, A. y Flores, H (1997). *Proyecto Pedagógico de Aula*. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Caracas - Venezuela
- Aguilar, M. (2001). *Educación Familiar, ¿reto o necesidad?* Madrid: Dykinson
- Aguillón, P. y Palencia, P. (2004). Características del discurso escrito de los estudiantes que cursan lenguaje en educación a distancia en LUZ-COL. En: *Lingua Americana* No. 15. pp. 81-97.
- Alarcos Llorach, E. (1995). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, S. A.
- Albaladejo, T. (1988). *Retórica*. Madrid: Síntesis
- Alfaro, M. (2004). *Planificación del aprendizaje y la enseñanza*. Caracas: Fedupel.
- Álvarez A. (1999). Textura y habla cotidiana: algunas reflexiones en torno a los recursos poéticos. *Lingua Americana*. Maracaibo: Universidad del Zulia, III, 4: 27-47.
- Álvarez, A. (2000). *Poética del habla cotidiana*. Mérida: Universidad de los Andes, Grupo de Lingüística Hispánica.
- Álvarez, A. (2001). Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana. En: *Estudios de Lingüística del Español*, N°. 15, 2001. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies15/>
- Álvarez, A. y Domínguez, C. (2000). Cohesión y poética: Las historias de Mérida. *Cuadernos de Lengua y Habla*, 2. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Alvarez, A. y Villamizar T. (1999). El habla rural de la cordillera de Mérida: ¿Muestras de identidad o extinción de un dialecto? *Boletín de Lingüística*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Alvarez, T. (1996) El texto espositivo – explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8. 24 – 44. Servicio de publicaciones UCM. Madrid. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA9696110029A.PDF>

- Álvarez, T. (2001a). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. España, Octaedro.
- Álvarez, T. (2001b). El diálogo y la conversación en la enseñanza de la lengua. En: *Didáctica (Lengua y Literatura)* N° 13, 2001. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0101110017A.PDF>
- Alves, E y Acevedo R. (2002). *La evaluación cualitativa. Reflexión para transformación de la realidad educativa*. Caracas: Petroglifo.
- Ander-Egg, E. (1995). *Un puente entre la escuela y la vida*. Rio de la Plata: Magisterio del Río de la Plata.
- Andreucci, C. y Mayo, B. (1993). El cuento como vehículo para desarrollar la creatividad en preescolares. Tesis Doctoral. Universidad Católica de Chile.
- Andújar, G. (2002). *Construcción de sentido y mecanismos anafóricos*. La traducción de las marcas anafóricas TEL y VOILÀ en textos periodísticos. Barcelona, España: Universidad Pompeu Fabra. Tesis Doctoral para la obtención del título de Doctora en Filología, Departament de Traducció i Filologia, Universitè Pompeu Fabra, Barcelona, España. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=186955-21>
- Anzola, M. y Díaz, R. (1996). Contextos funcionales de aprendizaje. *Legenda*, 1(2), 7-9 Mérida: Universidad de Los Andes
- Arana, M y Batista, N. (1999). *La educación en valores. Una propuesta pedagógica*. Disponible en: <http://www.oei.es/cts.htm>
- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Arellano, P. y Díaz, L. (2008). Proyectos pedagógicos de aula: estructura textual y mecanismos de cohesión. *Opción*. N° 56 124-142. Maracaibo: LUZ
- Aristóteles. (1964) *Retórica*. Traducción e Introducción de Francisco de Samaranch. Madrid: Aguilar.
- Arnáez, P. (1996). El discurso expositivo: algunas propuestas metodológicas. *Clave 5*. Caracas: ASOVELE
- Arroyo, C. (2003). *La Dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid. En: http://www3.madrid.org/edupubli/m_biblio.htm
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México:Trillas.

- Ausubel, D, et al (1997). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bajtín, M. (1990). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barrantes, R. (2001). *Investigación. Un camino al acontecimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Barrera, L. (1995). *Discurso y Literatura*. Caracas: La Casa de Bello.
- Barrera, L. (1998). El discurso de los obituarios. *Ponencia presentada en el II Coloquio Nacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*. Mérida.
- Barrera, L. (2003). *Discurso y literatura*. Caracas: Los libros de El Nacional.
- Barrera, L. (2005). La ficción como discurso histórico indirecto: Tres novelas de Eduardo Liendo. *Revista de Literatura Hispanoamericana*. Nº 50 enero - junio, 2005. Disponible en:
<http://revistas.luz.edu.ve/index.php/rh/article/viewFile/3146/3030>
- Bassols, M. y Torrent, A. (2003). *Modelos textuales. Teoría y práctica*, España. Eumo. Disponible en:
<http://www.liccom.edu.uy/bedelia/cursos/lenguaescrita/manual/datos/autores>.
- Beaugrande, R., y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Beaugrande, R. (1993) Register in discourse studies. En Mohsen Ghadessy (Ed.). *Register analysis. theory and practice* (pp. 7-25). Londres: Pinter Publishers.
- Becker, A. (2002). *Análisis de la estructura pragmática de la clausula en el español de Mérida*. Trabajo para optar al cambio de auxiliar docente contratado a permanente. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Beke, R. (2008). El Discurso Académico: La Atribución del Conocimiento en la Investigación Educativa. *Núcleo*. vol.20, no.25. Caracas: U.C.V
- Benveniste, É. (1999). *Problemas de Lingüística General*. México: Siglo XXI editores.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bernárdez, E. (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/libros

- Bernstein, B. (1983). *La Educación no puede suplir las fallas de la sociedad. Lenguaje y sociedad*. Cali: Ediciones Universidad del Valle.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata
- Bierwisch, M. (1965). *An introduction to systemic linguistic: structures and systems*. Londres: Batsford
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Block de B., L. (1981). Anáfora e intermediación. En Horst, G. et al. *Studia Linguistica in Honorem Eugenio Coseriu*. Madrid: Gredos
- Bloom, B (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Caracas: El Ateneo
- Bloom B, Hastings T y Madaus G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel
- Boadas, R. (2008). Valores de uso de marcadores discursivos para explicar la causa y la consecuencia, la finalidad y el modo en una muestra de coloquio juvenil. *Opcion*, dic. 2008, vol.24, no.57, p.22-45. Maracaibo: L.U.Z
- Bolívar, A. (1994). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: U.C.V.
- Bolívar, A., y Díaz, L. (2008) Recursos cohesivos y estructura de los artículos de opinión. *Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación, Año 9, No. 2. Disponible en: <http://www2.scielo.org.ve/pdf/sp/v9n2/art10.pdf>
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de economía y dirección de la empresa* N° 3. Madrid. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/807/80703005.pdf> - -1k -
- Booth, W. (1963). *The Rhetorical Stance. College Composition and Communication*. Annual Meeting, Toward a New Rhetoric. Vol. 14, No.3, 139-145. Los Angeles. Disponible en: <http://links.jstor.org/sici?sici=0010-096X%28196310%2914%3A3%3C139%3ATRS%3E2.0.CO%3B2-8>
- Briz, A. (1993). Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial (II): su papel metadiscursivo. *Español Actual* 59. 39-56. Madrid: Arco/libros.

- Briz, A. (1996). *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco Libros.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Brown, G y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Bruner, J (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza
- Buendía, L. et al. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGRAW-HILL
- Bueno, M. (2000). Estructura textual, macroestructura semántica y superestructura formal de la noticia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 2000, n.º 6: 239-258. Disponible en:
<http://revistas.ucm.es/inf/11341629/articulos/ESMP0000110239A.PDF>
- Bustos, J. (1995). De la oralidad a la escritura. En Cortés, Luis (ed.): *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Universidad de Almería.
- Bustos, J. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca
- Butler, M. et al (1999). *Nuevas perspectivas en Gramática Funcional*. Barcelona: Ariel
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Calvo, J. (1994). *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Camacho, M. (2001). Reflexiones sobre la repetición en el discurso oral. *Revista electrónica de estudios filológicos*. Nº 2. Noviembre 2001. Disponible en:
<http://www.um.es/tonosdigital/znum9/estudios/actualizacionretorica.htm>
- Camacho, M. (2005). Las repeticiones del discurso oral como elementos delimitadores de unidades discursivas. En *Espéculo* Nº 30. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid.
 En <http://www.ucm.es/info/especulo/numero30/disoral.html>
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Progreso
- Carretero M, et al (1995). *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta

- Carrillo, L. (2005) Actualización retórica de la lengua: el registro. *Revista electrónica de estudios filológicos*. Nº 9. Junio 2005. Disponible en:
<http://www.um.es/tonosdigital/znum9/estudios/actualizacionretorica.htm>
- Casado, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arcos/libro.
- Casanova, M^a Antonia (1995). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós
- Cassany, D. (1991). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Paidós
- Castorina, J. (2008). Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque. *Revista: La Educación en nuestras manos*. N° 79 junio. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
 En: <http://www.suteba.org.ar/los-conocimientos-sociales-de-los-alumnos-un-nuevo-enfoque-3521.html>
- Cazden, B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Cerda, G. (2003). *La nueva evaluación educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cerezo, M. (1994). *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*. Barcelona: Octaedro.
- Coll, C. et al. (1998). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó
- Coll C. (1987). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (1997). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. México: Paidós.
- Combettes, B., et al. (1980). *De la phrase au texte*. Paris: Librairie Delagrave
- Comrie, B. (1989). *Language universals y linguistic typology*. Chicago: Chicago University Press.
- Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión, *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba
- Cortés Rodríguez, L. (1998). Marcadores del discurso y análisis cuantitativo. En María Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolio (coords.), *Los marcadores del discurso teoría y análisis*, 143-160. Madrid: Arcos libros.

- Coulthard, M. (1998). On analysing and evaluating written text. En: M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis*, Londres: Routledge.
- Cuartero, J. (2002). *Conectores y conexión aditiva: los signos "incluso, también y además" en español actual*. Madrid. Gredos.
- Curti, M. (2000) *¿Qué hay de nuevo en la planificación escolar?* Montevideo: Laboratorio Educativo.
- Chacón, Y. (2005). *Una revisión crítica del concepto de creatividad*. En: *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1). Disponible en: <http://iimec.ucr.ac.cr/~revista/articulos/1-2005/articulos/creatividad.pdf>
- Chacón, Y., y Moncada, I. (2006). Relación entre personalidad y creatividad en estudiantes de Educación Física. En: *Actualidades Investigativas en Educación*. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2006/archivos/personalidad.Pdf>.
- Chafe, W. (1979). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. En: Charles N. Li (Ed.). *Subject and Topic*. New York: Academia Press.
- Chamizo, A. y Llavata, S. (2004). *Breve muestra de dos superestructuras argumentativas en las instancias universitarias del siglo XVIII*. Universitat de València Res Diachronicae Virtual 3 (2004): *Estudios sobre el siglo XVIII*. Disponible en: http://www.ajihle.org/resdi/docs/Numero3/107_112_chamizo_antonio_y_s_antiago_vicente.pdf
- Charaf, M. (1999). *Relajación creativa. Técnicas y experiencias*. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <http://www.suteba.org.ar/los-conocimientos-sociales-de-los-alumnos-un-nuevo-enfoque-3521.html>
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.
- Chumaceiro, I. (1996). Una lectura de La venganza, un texto de Ednodio Quintero. *Lengua y Habla*, Vol 1.2.: 32-45. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Chumaceiro, I. (1998). Acercamiento al estudio lingüístico del texto literario en el poema Fracaso de Rafael Cadenas. *Ponencia presentada en el II Coloquio de ALED*. Junio de 1998. Mérida.
- Chumaceiro, I. (2001). *Estudio lingüístico del texto literario. Análisis de cuatro relatos venezolanos*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación.U.C.V

- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. España: UNESCO.
- Díaz, A. (2001). *Estudio de la cohesión léxica en la prensa británica*. Universidad de La Laguna. Disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=235863#Tesis>.
- Díaz Barriga F, y Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo*. México: McGRAW HILL.
- Díaz Barriga, F y Fernández, G. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*; México: McGraw Hill
- Díaz, L. (2005). Redacción de Textos Expositivos: una propuesta pedagógica. *Educere*. Julio-septiembre, año/vol 9, N° 030. Mérida: Universidad de Los Andes
- Díaz, M. (2001) *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá: Colección Seminarium, Magisterio.
- Díez, P. (1999). *La relación de meronimia en los sustantivos del léxico español: contribución a la semántica computacional*. Facultad de Traducción e Interpretación - Escuela Politécnica Volumen 2 (1999). Disponible en:
<http://elies.rediris.es/elies2/index.htm>
- Dik, S. C (1997). *The Theory of Functional Grammar Part I: The Structure of the Clause*. Hengeveld, K. (ed.) Berlin: Mouton de Gruyter. (Segunda edición revisada de Dik 1989).
- Dik, S.C. (1978). *Functional Grammar*. London: Academic Press.
- Delamont, S. (1985). *La interacción didáctica*. Bogotá: Cincel-Capelusz..
- Domínguez, C. (1998). *Sintaxis: el siglo XX*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Domínguez, C. (2005a). *Sintaxis de la lengua oral*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Domínguez, C. (2005b). Marcadores de (in)conclusión en el español hablado en Mérida-Venezuela. *Boletín de Lingüística*. Ene. vol.17, no.23, p.3-22. Caracas: U.C.V.
 Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/347/34702301.pdf>
- Domínguez, C. y Álvarez, A. (2005). Marcadores en interacción: un estudio de marcadores en el español hablado en Mérida (Venezuela). *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V 3, n. 4, marzo. Disponible en:
http://www.revel.inf.br/site2007/pdf/4/artigos/revel_4_marcadores_en_interaccion.pdf

- Downing, A. (1996). Register and/or genre? En: *I. Vázquez y A. Hornero (Eds.), Current issues in genre theory*. Zaragoza: Mira Editores.
- Ducrot, O. (1984). *El Decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona: Paidós.
- Ducrot, O. y Anscombe J. (1994). *La Argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- Eggins, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers.
- Eggins, S. y Martin, J. (2003). El contexto como género: Una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos*, 36(54), 185–205. Chile
Disponible en:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342003005400005&script=sci_arttext.
- Eggins, S. y Martin, J. (2000). Géneros y registros del discurso. *El discurso como estructura y proceso*. Volumen 1. Ed. Teun A. van Dijk. Barcelona: Gedisa.
- Escandell, M.V. (1993). *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Anthropos-UNED. Segunda edición ampliada en ed. Ariel, Barcelona, 1996.
- Espar, T. (2006). *Semántica al día*. Mérida: U.L.A
- Fávero, L. (1997). *Coesão e coêrencia textuais*. São Paulo: Ática
- Fernández, M. (2008). La enseñanza de los marcadores de reformulación en ELE. En: *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Disponible en:
<http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>
- Fernández, S. (2001). Una contribución al procesamiento automático de la sinonimia utilizando prolog. En: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en:
http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/79148953218915051822202/006701_1.pdf
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (1983). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de Lecto-escritura*. 3 ed. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.

- Figueras, C. (1999). *Diferencias en el comportamiento discursivo de los marcadores reformuladores explicativos en español*. ASELE. Centro Virtual Cervantes. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0255
- Firth, J. (1957). *Studies in Linguistic Analysis*. (Special volume of the Philological Society). Oxford: Blackwell
- Flavel, J. (1992). *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor
- Fraca, L. (1998). Estudio de la cohesión en textos de orden argumentativo escritos por niños de primer grado. Ponencia leída en la *VI Jornada Anual de Investigación -IPC*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas: Colección Minerva.
- Franco, A. (2004). El discurso periodístico a través de la lingüística textual. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, enero 2004, vol.20, no.43, p.50-54. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872004000100006&lng=es&nrm=iso. ISSN 1012-1587.
- Franco, C. (2004). Intervención en la creatividad docente y su incidencia en los niveles de creatividad de los alumnos. En: *Revista de Educación de la Universidad de Granada* 17, pp. 37-50. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2141032>
- Freire P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno
- Fuentes, Catalina (1987). *Enlaces extraoracionales*. Sevilla, Alfar.
- Fuentes (1996). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid, Arco/ Libros.
- Fuenmayor, G. Villasmil, Y. y Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras*, dic. 2008, vol.50, no.77, p.159-187. Maracaibo: L.U.Z
- FUNDALECTURA (1993). *Plan lector de Cajas Viajeras al aula*. Caracas: Biblioteca Nacional.

- García, R. (2006). Mecanismos de cohesión léxica: análisis comparativo de algunas propuestas clasificatorias. En: *Interlingüística*. Universidad de Málaga. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2517066>
- Gadamer, H. (1981). *La razón en la época de la ciencia*. Barcelona: Alfa Argentina.
- Gadamer, H. (1994). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gagné, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje e instrucción*. México: Diana
- Gagné, R. (1993). *Diseño de la enseñanza para un aprendizaje eficaz*. México: McGraw-Hill
- Gago E. (2004). *El texto periodístico como material para el conocimiento de la dimensión sociocultural de la lengua*. ASELE. Actas. Centro virtual cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0950.pdf
- Gili-Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno, J. (1991). *Los materiales y la enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía. OJO
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Givón, T. (1983). Topic Continuity and Word-Order Pragmatics in Ute. En Givón, Talmy (ed.): *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Goleman, D., Kaufman, P., y Ray, M. (2006). *El espíritu creativo*. Madrid: Javier Vergara Editor.
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje integral*. Mérida: Ediciones Venezolanas.
- González, M. (1998). *Metodología para el diagnóstico*. La Habana: Con Luz Propia

- Grajales, H. (1995). *Comunicación escrita: Producción e interpretación del discurso escrito*. Bogotá: Magisterio
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: CA: Jossey-Bass
- Grice, P. (1975). *Logic and Conversation*. In P. Cole and J.L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*, vol. 3: *Speech Acts*. New York: AP. Disponible en: <http://www.gxnu.edu.cn/Personal/szliu/Pragmatics.doc>
- Gutiérrez, S. (2000). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco/libros.
- Halliday, M. (1967). Notes on transitivity and theme in English. Parte 2. En: *Journal of Linguistics*, 177-274.
- Halliday, M. (1975). Estructura y función del lenguaje. En John Lyons (Comp.). 1975. *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Halliday, M (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. (1985). Context of Situation. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Ed. Michael Halliday and Ruqaiya Hasan. Geelong: Deaking University Press.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Oxford: University Press.
- Halliday, M. y Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. y Hasan R. (1990). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hasan, R. (1978). *Text in the systemic-functional model*. En Dressler, W. U. (ed.) *Current trends in textlinguistics*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Hernández, R. et al. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernanz, M. y Brucart, J. (1987). *La sintaxis*. Barcelona: Crítica

- Hernández R., et al. (2007). Los retos logísticos, complemento a una estrategia de Enseñanza. *VII Reunión Nacional de Currículo. I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior Caracas, 9-13 de abril* Caracas: Universidad Metropolitana.
En: www.cies2007.eventos.usb.ve/memorias/ponencias/26.pdf
- Hockett, C. (1971). *Curso de Lingüística Moderna*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*. 1996, 4th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Jiménez, T. (1986). Aproximación al estudio de las funciones informativas. *Cuadernos de Lingüística*. Málaga: Ágora
- Kaufman A, y Rodríguez M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana
- Kilpatrick, W.H. (1918). The project method. *Teachers College Record* 19, p.p. 319-334. <http://historymatters.gmu.edu/d/4954/>.
- Kilpatrick, W.H. (1921). Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement: Definition of terms. *Teachers College Record* 22(4), p.p. 283-288. En: <http://www.tcrecord.org>.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1975) Recalling and Summarizing Stories. *Language*, 40.
- Kintsch, W. (1996). El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: Un modelo de construcción-integración. *Textos en Contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- La Cueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 165-187. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a09.htm>
- Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador*. Barcelona: Grao.
- Lavandera, B. (1985). Cohesión, consistencia, coherencia. *En Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias Centro Editor de América Latina.
- León, O y Montero. I (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Levinson, S. C. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la Argumentación*. Madrid: Alianza

López, A y Gallardo, B. (2005). *Conocimiento y lenguaje*. Valencia: Universitat de Valencia.

Disponible en: <http://books.google.co.ve/books?id=te3VxNBQIXwC&pg>

López, C y Tercedor, M. (2002). Aplicaciones terminológicas del estudio de la cohesión en el aula de traducción. Facultad de Traducción e Interpretación Universidad de Granada.

Disponible en <http://www.riterm.net/actes/7simposio/lopez.htm>

López Calva, M. (2000). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México: Trillas.

Lyons, J. (1981). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós

Lyons, J. (1968). *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.

Lyons, J. (1975). *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza.

Macías, M. (2006). El desarrollo de la creatividad: un empeño insoslayable. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (3).

<http://www.rieoci.org/deloslectores/1207Macias.pdf>

Madrigal, I. (2009) La sinonimia: un recurso léxico polémico. *Revista Educación y Sociedad*. Año 7 No 2 abr-jun/2009. Disponible en:

http://www.ucp.ca.rimed.cu/edusoc/index.php?option=com_content&view=article

Maestros Hoy (2000). San Cristóbal, estado Táchira

Maingueneau D. (1976). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette.

Malinowski, B. (1923). El problema del significado en las lenguas primitivas. En Ogden, C. K y Richards. A. I. (eds.) (1964) *EL significado del significado. Una investigación sobre la influencia del lenguaje en el pensamiento y sobre ciencia simbólica*. Buenos Aires: Paidós.

Martin, R. (1987). *Langage et croyance. Les univers de croyance dans la théorie sémantique*. Bruselas: Pierre Mardaga

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

Martínez, M.C (1999). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En *M.C. Martínez Solís. Comprensión y producción de textos académicos*. Cátedra UNESCO. Cali: Editorial Facultad de Humanidades Universidad del Valle. Colombia.

- Martínez M.C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer escribir y aprender mejor.* Universidad Del Valle. Cali: Homo Sapiens.
- Martínez, M.C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres.* Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Cali: Editorial Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método.* México: Trillas.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación.* México. Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* México: Trillas.
- Martín Zorraquino, M. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En Ignacio Bosque y Violeta de Monte. *Gramática descriptiva de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe.
- Matthiessen C. (1983). Léxico-gramática y colocación léxica: un estudio sistémico funcional. *Revista signos.* Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v42n71/a03.pdf>
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An alternative approach.* California.
- Medina, S. (1994). *La sistematización. Una herramienta para aprender, crecer y transformar.* Caracas: CECODAP
- Merriam, S. (1998). *¿Why triangulate? Educational research in education.* San Francisco: publishers.
- Ministerio de Educación (1997). *Programa de estudio de Educación Básica.* Caracas: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (1999). *Reforma Curricular del Nivel de Educación Básica. Plan de Estudios.* Caracas: Ministerio de Educación
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis.* U.S.A: Sage
- Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela* Barcelona: Graó.

- Montolío E. et al (2002). *Manuel práctico de escritura académica*. Volumen II. Barcelona: Ariel.
- Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Morales, E. Reigosa, C. y Bobillo N. (2009). *Orden de palabras y funciones informativas (tópico y foco) en la LSE*. La coruña: Universidad de La Coruña. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2183/988>
- Mortara, B. (1989). *Manual de Retórica*. Madrid: Cátedra.
- Mota, C. (2001). La cohesión: su influencia en el desarrollo de estrategias y procesos básicos de comprensión de textos escritos en inglés como lengua extranjera. *Lengua y Habla*. Nº 6, págs.99-125. C.I.A.L. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Muñoz. G. (2007). Un nuevo paradigma: la quinta generación de evaluación. En *Laurus* Revista de Educación. 13: Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76102309>.
- Muth, K. (1990). *El texto expositivo*. Estrategias para su comprensión. Argentina: Aique
- Novak, J. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza
- Novak, J. y Bob G. (1998). *Aprendiendo a Aprender*. Madrid: Martínez Rosa.
- Núñez, L. (1993). *Teoría y práctica de la construcción del texto*. Barcelona: Ariel.
- Núñez, L. (1991). *Manual para periodismo. Veinte lecciones sobre el contexto, el lenguaje y el texto de la información*. Madrid: Pirámide.
- Obregón, H. (1985). *Introducción al estudio de los marcadores interaccionales del habla dialogada en el español de Venezuela*. Caracas: IUPC-Cillab.
- Odremán, N. (2001). La situación actual de la lectura y la escritura en el tercer milenio. *Candidus*. Año 2 – Nº 17. Septiembre/octubre. Valencia: Cerined/UPEL/CINDAE
- Ortega, A. (1991). ¿Es posible una ciencia del texto? *Revista Canaria de Estudios Ingleses*. Nº 22-23, págs. 207-215. Universidad de La Laguna. Disponible en: <http://webpages.ull.es/users/rceing/>

- Padrón, J. (1995). Conceptos para el análisis del texto instruccional impreso. En: *Informe de investigaciones educativas*, Vol. VIII-IX. Caracas: Universidad Nacional Abierta. Disponible en: http://www.uned.es/catedraunesco-ead/publicued/pbc03/pbcII_03.htm
- Palma, D. (1992). *La sistematización como estrategia de conocimiento de educación popular*. Santiago de Chile: CEAAL.
- Parra, M. (2001). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica*. Bogotá: Magisterio.
- Paredes, C. (2000). *La Retórica del Litigio*. Mérida: Universidad de Los Andes
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Signos* v.33 n.47 Valparaíso. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?>
- Peirce, Ch. (1987). *Obra lógico semiótica*. Madrid: Taurus
- Perelman, C.; Olbrechts-Tyteca, L. (1994). *Tratado de la argumentación. La Nueva retórica*. Madrid: Gredos
- Pérez Gómez, Á. (1985). *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla: Alfar.
- Pérez, Gómez, A. (1989). *Análisis Didáctico de las Teorías del Aprendizaje* Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga
- Pérez, E. (2005). Enseñanza y evaluación: lo uno y lo diverso. En *Revista Educere* 31:473- 478. Mérida: Universidad de Los Andes
- Piaget J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel
- Piaget J. (1970). *La epistemología genética*. Barcelona: Redondo
- Piaget J. (1971). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ariel
- Piaget, J. (1976). *Psicología de la inteligencia*. Madrid: Psique
- Pietrosemoli, L. (1996). Coherencia o cohesión en el discurso afásico. *Lengua y Habla*, 1.1. Mérida: Universidad de los Andes
- Pietrosemoli, L. (1999). *A Neurolinguistic Study of the Cerebral Vascular Diseases in Patients in Mérida State*. Michigan: Xerographic process

- Poblete, M. (1998). Los marcadores discursivo-conversacionales de más alta frecuencia en el español de Valdivia (Chile). *Estudios Filológicos* N°. 33. Valdivia. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-7131998003300007&lng=es&nrm=iso.
- Porlan R, (1987). *El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar*. Investigación en la Escuela, 1, 63-70. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=734>
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Pozo, J. et al (1991). *Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: una interpretación desde la psicología cognitiva*. Enseñanza de las Ciencias, 9(1), pp. 83-94. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=497>
- Ramírez, D. (2006). *Redacción del trabajo escrito pautas y recomendaciones*. Mérida: Universidad de Los Andes
- Richards, Platt y Platt (1997). *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Richgels, D. et al. (1990). Cómo enseñar la estructura del texto expositivo en la lectura y la escritura. En D. Muth. (Comp.) *El texto expositivo*. Buenos Aires: Aique
- Rigney, J.W. (1978). *Learning strategies: a theoretical perspective*. En O'Neil, H.F. (Ed.): *Learning strategies*. New York: Academic Press.
- Reinhart, T. (1982). *Pragmatics and linguistics: An analysis of sentence topics*. Bloomington, IN: Indiana: University Linguistics Club.
- Requena, L. (1997). La capacitación de docentes en servicio. Una experiencia para compartir y aprender con los maestros. En: *Plan Lector de Cajas Viajeras al Aula*. Caracas: FUNDALECTURA
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la Fantasía*. Barcelona: Columna textos-Eina.
- Rodríguez, G. et al. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Rodríguez, M. (1997). El proyecto de aula. En: *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Rossari, C. (1994). *Les opérations de reformulation*. Berna: Peter Lang

Rumelhart, D.E. (1984). Schemata and the Cognitive System. En Wyer, R. S. y Srull, T. (Editores). *Handbook of Social Cognition*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.

Salas C. (2008). *Representaciones sociales de la cultura escrita: Un estudio de casos en el discurso de estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Mérida: Universidad de Los Andes.

Sánchez, I. (1992). *Hacia una tipología de los órdenes discursivos*. Trabajo presentado para la categoría de profesor titular, sin publicar. Caracas: UPEL-IPC.

Sánchez, I. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. *Letras* 50. Caracas: UPEL-IPC.

Sánchez Lobato, J. (2006). *Saber escribir*. Madrid: Santillana

Sancho, C. (2005). La repetición como agente de cohesión en el texto técnico. *Angloermanica online*. Madrid:Universidad Politécnica de Madrid (España) Disponible en www.uv.es/angloermanica/2005/Sancho.htm

Santos M. (2003). *Pedagogía de la diversidad*. Santiago de Chile: Ediciones Olejnik.

Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: C.U.P

Searle, J. (1986). *Actos de Habla*. Madrid: Cátedra.

Seco, M. (1995). *Gramática esencial del español*. Madrid: Espasa Calpe.

Segre, C. (1976). *Las estructuras y el tiempo*. Barcelona: Planeta.

Serrano, S. (1998). La escritura: instrumento de reflexión y descubrimiento. *Entre Lenguas*. Mayo 1998/1999, vol.4, N° especial. p.17-33 Mérida: Universidad de Los Andes.

Serrano, S. y Villalobos, J. (2008). Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente. *Letras*, dic. 2008, vol.50, no.77, p.76-102. Disponible en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000200004&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0459-1283.

- Sevilla, M. y Sevilla Muñoz, J. (2003). Definición del texto científico-técnico. *El trujamán*. Centro Virtual del Instituto Cervantes. Disponible en: <http://www.cvc.cervantes.es/trujaman>.
- Simone, R. (2001). *Fundamentos de Lingüística*. Barcelona (España): Ariel Lingüística.
- Sinclair, J. y Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Silvestre Oramas, M. (1998). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Shunk, D. (1997). *Psicología de la Educación, Teorías del aprendizaje*. México: Prentice-Hall
- Skinner, B. (1970). *Tecnología de la Enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Slater, W. y Graves, M. (1990). Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes a los docentes. En D. Muth. (Comp.) *El texto expositivo*. Buenos Aires: Aique
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México, Trillas.
- Solé I. (1998). Las prácticas educativas familiares. En: *Psicología de la Educación*; César Coll (Coord) Barcelona: Edhasa.
- Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, ICE Universitat de Barcelona.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, J. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Tomlin, R. et al. (2000). Semántica del Discurso. En: *el discurso como estructura y proceso*. Teun Van Dijk Compilador. Barcelona: Gedisa

- Tochón, V. (1999). *Organizadores didácticos: la lengua en proyectos*. Buenos Aires: AIQUE.
- Trigo, E. et al. (1999). *Creatividad y motricidad*. Madrid: Inde,
- Trnka, Bohumil et al. (1972). *El círculo de Praga*. Barcelona: Anagrama.
- Van Dijk T. (1981). *Studies in the pragmatics of discourse*. La Haya : Mouton,
- Van Dijk, T. (1988). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso*. Edit. Paidós. Barcelona.
- Van Dijk, T. (1992). *La Ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, T. (1993). *Estructura y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa
- Van Dijk, T. (2001a). *Discurso y racismo*. Universidad Alberto Hurtado. Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. Disponible en: <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso%20y%20racismo.pdf>
- Van Dijk, T. (2001b). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1(1), 2001, pp. 69-81. Disponible en: <http://www.discursos.org/Art/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf>
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Ariel
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Vigara, A. (1992). *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*. Madrid: Gredos.
- Vigara, A. (1997). *Comodidad y recurrencia en la organización del discurso coloquial*. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Filología Española III. Extraído el 15 de agosto, 2010, de: http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero7/vig_como.htm.
- Villegas, C. (1994). La pronominalización: presentación teórica y apuntes para una aplicación a la enseñanza. En C. Villegas (Comp.) *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. Caracas: ASOVELE.

Villegas, C. (2000). Una aproximación a la relación entre órdenes discursivos y mecanismos de cohesión. Universidad Pedagógica Libertador (IPC), Caracas. Disponible en: <http://www.portaled.com/files/3f°Ville.pdf>

Vygotsky, L. (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.

Vygotsky, L. (1987). The collective work of L. S. Vygotsky, vol. I. Nueva York: Plenum

Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Yule, G. (2004). *El lenguaje*. Madrid: AKAL

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

www.bohemia.ula.ve

**ANEXO A
CORPUS**

**PROYECTOS PEDAGOGICOS DE
AULA SISTEMATIZADOS**

INSTRUCCIONES GENERALES PARA LA LECTURA DEL CORPUS

(P1)= PPAS1: Proyecto Pedagógico de Aula sistematizado N° 1.

(S1)= Segmento N° 1: corresponde al párrafo 1.

Los números continuos entre paréntesis luego de P y S corresponden a cada segmento oracional. Así, por ejemplo, (P1-S1:1)= proyecto 1, segmento 1, oración 1.

PPAS1. LOS SECRETOS ASOMBROSOS DEL CEREBRO

Introducción.

(P1-S1): (P1-S1:1) Actualmente, una de las áreas de investigación mas interesantes en el mundo entero es el funcionamiento del cerebro humano, pues hemos aprendido mas sobre la mente humana en los últimos diez años que en los veinte siglos anteriores. (P1-S1:2) Gracias a las nuevas tecnologías, los neurocientíficos han conseguido mirar dentro de cerebros vivos y estudiar su funcionamiento. (P1-S1:3) Y cada día que pasa encuentran nuevas sorpresas. (P1-S1:4) Está demostrado que si se estimula el cerebro con actividades que desarrollen el pensamiento lógico en forma continua y no se somete a maltratos (vicios como: drogas y alcohol), se será capaz de construir alternativas y hacer las cosas de manera diferente, es decir, individuos críticos aptos para dudar, cuestionar y llevar la solución de un problema hacia el funcionamiento de la vida real. (P1-S1:5) Sustener esta nueva alternativa más allá de un pensamiento, un deseo y llevarlo hacia una acción; este proceso mental es llamado: pensamiento crítico, creativo y constructivo. (P1-S1:6) A partir de esta premisa se aspira desarrollar un ciudadano transformador y coherente con su propia existencia.

(P1-S2): (P1-S2:7) Es importante que en la escuela se canalice la energía positiva al utilizar estrategias en ell aula para que el estudiante perciba lo que aprende como parte de sus necesidades básicas, que permita sobrevivir en un mundo que requiere de flexibilidad y cambios permanentes.

(P1-S3): (P1-S3:8) Es necesario tener presente que el cerebro hay que someterlo a pruebas, retarlo, para que se desarrolle en toda su amplitud. (P1-S3:9) Se trata, entonces, de brindar oportunidades significativas a los alumnos de acuerdo al hemisferio que dominan, así como también estimularlo a que utilicen las facultades del otro hemisferio, cuyo potencial el mismo a veces desconoce. (P1-S3:10) Es preciso acotar, que ambos hemisferios -derecho e izquierdo de la neocorteza- deben armonizar con las motivaciones, emociones y sentimientos del sistema límbico y con los instintos, hábitos y patrones del sistema reptil. (P1-S3:11) Así mismo el cerebro, es concebido como la parte mas preciosa e insustituible de nuestro cuerpo: Kilo y medio de tejido súper delicado que atesora 30.000 millones de neuronas –tantas como las estrellas de nuestra galaxia y 100 trillones de interconexiones en serie y en paralelo. (P1-S3:12) Es en este órgano que se cuecen a fuego lento las emociones, los recuerdos, los pensamientos, es decir, es la esencia del ser humano.

PPAS1. LOS SECRETOS ASOMBROSOS DEL CEREBRO

Del diagnóstico a la experiencia

(P1-S4): *(P1-S4:13)* Cabe destacar que los secretos asombrosos del cerebro, constituyen una experiencia pedagógica que orienta el proceso de aprendizaje en niños de tercer grado, año escolar 2003- 2004, el cual tiene como población 24 alumnos (10 niños y 14 niñas) en edades comprendidas entre 8 y 11 años. (...) *obviamos el nombre de la institución.*

(P1-S5): *(P1-S5:14)* En el aula se tiene una realidad, pues un 25% de dicha población presentaba temporalmente dolores de cabeza. *(P1-S5:15)* Esta situación llevó a la maestra a solicitar citas a través de los padres para realizarles chequeos físicos. *(P1-S5:16)* Como resultado se determinó que algunos chicos ameritaban lentes. *(P1-S5:17)* Esto llevó a los educandos a manifestar curiosidad por el funcionamiento del cerebro humano, saber cómo funciona el cerebro. *(P1-S5:18)* Algunas de las inquietudes manifestadas por los niños era saber: ¿Qué tiene por dentro el cerebro?, ¿Por qué se aprende y piensa?, ¿Por qué da dolor de cabeza?, ¿Por qué se llora y se ríe?, entre otras. *(P1-S5:19)* Al tomar en consideración las inquietudes, se decidió conjuntamente profundizar en el tema, utilizar recursos y actividades que permitan un aprendizaje metacognitivo.

(P1- S6): *(P1- S6:20)* Para iniciar esta gran aventura y conocer sus ideas previas, se propuso a las niñas y niños dibujar el cerebro y responder tres preguntas claves: ¿Qué saben sobre el cerebro? ¿Qué quieren aprender? Y ¿Para qué? *(P1- S6:21)* Muestra de lo que ellos creen que el cerebro tiene por dentro y sus conocimientos inmediatos. *(P1- S6:22)* El trabajo desplegado permitió reconocer que los niños distan de acercarse a la realidad científica, pues según lo observado comienzan por construir conocimientos sobre este tópico, de allí que se prevén actividades de acuerdo a su edad cronológica y características individuales.

Los propósitos

(P1- S7): *(P1- S7:23)* *Generar situaciones que contribuyan al mejoramiento de los procesos cognitivos a través del conocimiento de las inteligencias múltiples y el funcionamiento del sistema nervioso.

(P1- S8): *(P1- S8:24)**Promover experiencias de reflexión que permitan valorar el potencial creativo y la utilidad de diferentes medios: producciones escritas, músico-terapia, relajaciones, visualizaciones, programas para el pensamiento tanto individual como grupal.

(P1- S9): *(P1- S9:25)**Incentivar a través de la experimentación y los procesos básicos (observación, memorización, inferencia, análisis) la relación de contraste o analogía entre la información leída y los resultados.

(P1- S10): *(P1- S10:26)**Proponer la resolución de problemas lógicos de adiciones, sustracciones y multiplicaciones a partir del análisis obtenido por las diversas lecturas propuestas sobre el cerebro, funcionamiento y constitución.

PPASI. LOS SECRETOS ASOMBROSOS DEL CEREBRO

¿Qué es el cerebro?

(P1-S11): (P1- S11:27)*Los niños llevaron al aula materiales bibliográficos que guardaban relación con el cerebro. (P1- S11:28)La docente por su parte invitó a los chicos a escribir en sus cuadernos lo que sabían del tema, así se tiene: “*son tripitas que tenemos dentro de nuestra cabeza*”, “*es una maquina que nos hace pensar*”, “*es una masa con lombrices*”, “*es una cosa que se mueve por dentro y nos da ideas*”, “*parece como una computadora humana*”,. (P1- S11:29)Estas ideas fueron escritas por la docente en una lámina tratando de no perder detalles acerca de sus opiniones. (P1- S11:30)Luego los alumnos en grupos leyeron y discutieron acerca del tema, para la construcción de diversos conceptos y su comprensión.

(P1-S12): (P1- S12:31) Posteriormente, en una plenaria se discutieron en conjunto los términos elaborados, se observó la reacción de ellos, pues era ¡cautivante!: Unos se reían y otros estaban asombrados al observar que lo expuesto inicialmente por ellos contrastaba con lo leído para ese momento, se construyó grupalmente un concepto según lo discutido. (P1- S12:32) Esta actividad constituyó un aprendizaje significativo y las ideas previas pasaron a un conocimiento superior.

Más que cuentos

(P1-S13): (P1- S13:33) Tan pronto los niños se fueron empapando del tema, se leyeron otros artículos acordes con su edad referentes al cerebro y su funcionamiento. (P1- S13:34) Estas lecturas permitieron la construcción de cuentos y poesías, acerca de situaciones cotidianas relacionadas con golpes de cabeza, descubrimientos asombrosos, accidentes, entre otros. (P1- S13:35) A través de estas actividades se revisaron de manera individual sus producciones con atención a los aspectos formales de la lengua escrita (acentuación, puntuación, respeto de las mayúsculas y minúsculas), así como, coherencia textual. (P1- S13:36) Es de destacar que la reescritura como proceso fundamental en la producción escrita, permitió que los niños descubrieran paulatinamente esta normativa y a estar más atentos al leer y escribir. (P1- S13:37) Según Keyser (1998) “Lo importante es formar niños capaces de aplicar criterios lógicos para examinar el escrito, lo que los convierte en actores autónomos” (p.50).

(P1-S14): (P1- S14:38) No cabe duda que algunos niños aplicaron lo indicado por este autor, por supuesto a todos no les ocurrió lo mismo, pues fue preciso acotar: *que quienes no lo hacían no era por arte de magia, sino que leyendo continuamente era que podían mejorar y avanzar en sus trabajos.* (P1- S14:39) Gracias a esas ocasiones frecuentes de lecturas como; poesías, adivinanzas, cuentos, canciones y artículos de interés para los niños, fue que se observó un progreso en esta competencia, de igual forma se respetó el nivel evolutivo del niño para avanzar de una manera natural y a su propio ritmo.

PPAS1. LOS SECRETOS ASOMBROSOS DEL CEREBRO

Significados construidos: mapa conceptual

(P1-S15): (P1- S15:40) La docente también llevó al aula material sobre mapas conceptuales y mentales para elaborar nuevas producciones y esquemas. (P1-S15:41) Al iniciar esta nueva experiencia se indagó acerca de estos términos (mapas conceptuales), se observó desconocimiento sobre esta herramienta. (P1-S15:42) Al conocer de esta situación, se realizó una lectura acerca del tema para representar un conjunto de significados conceptuales y jerarquizarlos mediante un mapa conceptual, que se fue organizando entre docente y alumnos en una hoja de papel bond.

(P1-S16): (P1- S16:43) El proceso de comprensión y aplicación de esta herramienta, fue trabajada primero individualmente y luego de manera grupal, para así avanzar a una nueva fase, pero con una nueva unidad: el sistema nervioso. (P1-S16:44) Realmente fue interesante, ellos realizaron esquemas sobre el tema y luego fueron expuestos, explicaron su elaboración y contenido, a medida que mostraban sus esquemas la maestra junto con el grupo realizaban sugerencias en cuanto a las palabras de enlace, pues se observó mayor dificultad al respecto. (P1-S16:45) El proceso anteriormente mencionado, fue reestructurado en varias ocasiones hasta conseguir mayor conexión con el tema planteado.

(P1-S17): (P1- S17:46) Esta actividad, facilitó una mejor integración de los nuevos conocimientos y desarrollo de actitudes como: respeto, tolerancia y conciencia de logros compartidos. (P1- S17:47) Según Aznar y otros (1992) "este tipo de organización del aula en la confección del mapa conceptual facilita procesos de interacción entre iguales", es decir, permite un aprendizaje interrelacionado y social, al no aislar los conceptos y las ideas de los alumnos. (P1-S17:48) La herramienta ayudó a extraer palabras, organizar ideas y conceptos sencillos sobre el sistema nervioso.

¿Cuál de los hemisferios cerebrales predomina en ti?

(P1-S18): (P1- S18:49) La base de esta actividad fue la realización de dibujos libres con ambas manos y el aplicar un test para saber cuál de los hemisferios cerebrales es el dominante en cada uno de los niños. (ver figura 4). (P1- S18:50) El resultado arrojó que un número significativo de niñas y niños se desenvuelven más con el hemisferio derecho, lo que significa que desarrollan facultades referidas al pensamiento en términos de sonido, relaciones espaciales, reconocimiento de imágenes, patrones y por el mando de percepciones y formas. (P1- S18:51) Para esta ocasión se conversó acerca de los resultados obtenidos en el test y se llevaron revistas que mencionaran el funcionamiento de ambos hemisferios de la neocorteza, el sistema límbico y reptil. (P1- S18:52) Hubo un gran impacto en ellos, al enterarse que sus sentimientos, emociones, rabias, dolor y comportamientos tuvieran relación con el cerebro, pues ellos pensaban que el corazón era el que controlaba esta función.

PPAS1. LOS SECRETOS ASOMBROSOS DEL CEREBRO

Los mapas mentales

(P1-S19): (P1-S19:53) De esta manera se dio pie para comenzar a trabajar con los mapas mentales; ya que a través de esta técnica los niños visualizarían elementos e ideas claves para este nuevo tema. (P1-S19:54) La docente por su parte, propuso que a través de estas lecturas, diseñaran cada uno de ellos figuras y dibujos referentes a los hemisferios, de las cuales se derivaron producciones significativas. (P1-S19:55) En este caso, ellos pudieron evidenciar que por medio del dibujo también se pueden representar fácilmente diferentes temas. (P1-S19:56) Es importante señalar que, no sólo se tocó la temática de los hemisferios, sino se aprovechó para destacar la función del cerebro límbico y reptil, lo cual también fue abordado con esta técnica

Relajación y armonía

(P1-S20): (P1-S20:57) La docente replanteó otras estrategias para estimular, a partir de ejercicios mentales, el pensamiento de estos chicos, con relajaciones y visualizaciones, que permitieron calmar las vibraciones limitadas de la neocorteza, entrando los niños en vibraciones más amplias, donde pudieran liberarse de cualquier tipo de contricción de ondas gruesas para dejar entrar las ondas más finas. (P1-S20:58) Según Beauport (1.997) la palabra clave es permitir que todo lo positivo entre en la mente y que esa energía fluya sin restricciones. (P1-S20:59) Estos ejercicios estuvieron acompañados de música barroca como: Vivaldi, Bach y textos narrativos: cuentos. (P1-S20:60) De igual manera, tuvimos la presencia de la una psicopedagoga y una docente de música, quienes aportaron recomendaciones valiosas para que la experiencia fuera productiva tanto a nivel emocional como respiratorio. (ver figura 6).

(P1-S21): (P1-S21:61) El grupo en general mostró gran disposición a los ejercicios y en la mayoría de ellos se observó paz y descanso mental. (P1-S21:62) Las actividades se presentaban al inicio de la mañana, la docente aseguraba un ambiente armónico y positivo con música suave, poesías infantiles y lecturas de valores, para así, integrar otros ejercicios mentales como: rompecabezas, laberintos, crucigramas, sopas de letras, entre otras, también se desarrollaron bailo terapias con la docente de Educación Física. (P1-S21:63) Esta actividad fue incorporada con toda la escuela durante el año (ver figura 7).

Retos para resolver

(P1-S22): (P1-S22:64) Para enriquecer la experiencia se plantearon actividades relacionados con algunos juegos como el tamgram chino que permitió a los niños construir figuras con las siete piezas tales como hormigas, conejos, árboles entre otros, sacando el máximo provecho problemas y promoviendo el desarrollo de su potencial creativo. (P1-S22:65) También se construyeron adivinanzas y poesías relacionadas a dichas figuras. (P1-S22:66) Esta herramienta sirvió de catalizador en horas de descanso y motivo a explorar diversos caminos para armar figuras geométricas como: triángulo, rectángulo y cuadrado. (P1-S22:67) De igual manera se plantearon algunos problemas lógicos: ¿Que sucedería si nos golpeáramos la cabeza?, ¿Qué pasaría si nos quedamos atrapados en un ascensor?, buscando los niños posibles soluciones a estas interrogantes.

PPAS1. LOS SECRETOS ASOMBROSOS DEL CEREBRO
<p>(P1-S23): <i>(P1-S23:68)</i> También se resolvieron problemas de adición, sustracción y multiplicación, por ejemplo: -Karla tiene 12 pares de nervios craneales y Odalin 31 pares de nervios espinales. <i>(P1-S23:69)</i> ¿Cuántos nervios espinales y craneales tendran en total Luis, Rafael, Willi e Ingrid?.- <i>(P1-S23:70)</i> En el sistema nervioso de Jefferson hay tres órganos importantes que constituyen su sistema vegetativo. ¿Cuántos habrá en total entre Josman, Jesús, Liliana y Maria Alejandra?</p>
<p>(P1-S24): <i>(P1-S24:71)</i> En la presentación de los problemas se buscaron diferentes caminos y se respetaron los procesos del niño para conseguir el mismo producto. <i>(P1-S24:72)</i> Esto se realizó con material concreto y gráficamente, asimismo, se plantearon algunas incógnitas claves como: ¿Qué estoy buscando?, ¿Qué datos aporta el enunciado del problema? y la comprensión del mismo, generando en los escolares mayor conocimiento en las formulaciones planteadas.</p>
<p>Una interacción inolvidable</p> <p>(P1-S25): <i>(P1-S25:73)</i> Ante el tema del cerebro, se efectuó una disección de este órgano por un médico cirujano, Nano Navas, quien acudió el aula. <i>(P1-S25:74)</i> Esta visita creó expectativas en los chicos, ya que esperaban observar en vivo y directo este órgano. <i>(P1-S25:75)</i> En lenguaje sencillo el médico explicó y señaló a los niños la estructura y funcionamiento del cerebro, algunos de ellos sintieron gran curiosidad por tocarlo y realizar algunas interrogantes en cuanto a algunas enfermedades del mismo. <i>(P1-S25:76)</i> De igual forma, se aprovechó para abordar el cerebro Triuno y alimentos beneficiosos para mejorar la lucidez mental. <i>(P1-S25:77)</i> De allí los niños modelaron en plastilina este órgano y establecieron semejanzas y diferencias entre el cerebro humano y animal, así como, el contraste entre la teoría y la práctica.(ver figura 8)</p>
<p>El cerebro en el museo</p> <p>(P1-S26): <i>(P1-S26:78)</i> Fue oportuno realizar una visita al Museo del Táchira en la Hacienda Paramillo, los niños observaron la evolución craneal que ha tenido el hombre desde su aparición, allí cuentan con restos de hace dos mil años. <i>(P1-S26:79)</i> Luego los niños escribieron su experiencia a este lugar y se organizaron en grupos para elaborar láminas y compartirlas con los demás alumnos, docentes y representantes de la escuela. <i>(P1-S26:80)</i> Es importante destacar que durante la exposición se realizaron aportes significativos sobre el contenido que tenía este tema.</p>
<p>LOGROS DE ESTA SIGNIFICATIVA EXPERIENCIA</p> <p>(P1-S27): <i>(P1-S27:81)</i> Los niños asumieron una actitud de agrado y disposición hacia la lectura y escritura, así como, estar más atentos a los aspectos formales de la lengua escrita.</p>
<p>(P1-S28): <i>(P1-S28:82)</i> A medida que los niños se involucraron en el tema hubo una participación activa y dinámica en las discusiones sobre las producciones.</p>
<p>(P1-S29): <i>(P1-S29:83)</i> Fomento el espíritu investigador, cooperativo y grupal.</p>

PPAS1. LOS SECRETOS ASOMBROSOS DEL CEREBRO

(P1-S30): *(P1-S30:84)* A través de los ejercicios corporales y de respiración los niños lograron centrar más la atención en los trabajos propuestos.

(P1-S31): *(P1-S31:85)* En los problemas lógicos – matemáticos los niños buscaron opciones y tomaron decisiones a fin de conseguir las respuestas.

(P1-S32): *(P1-S32:86)* La evaluación permitió visualizar las actividades planteadas: ejecución, ajuste y replanteamiento. *(P1-S32:87)* En las versiones y borradores se hizo evidente la evolución individual del proceso vivido por cada escolar y la coevaluación por medio de la revisión en parejas de sus propias producciones escritas.

(P1-S33): *(P1-S33:88)* Las visitas a diferentes espacios y de personas (especialistas, museo del Táchira y médico) permitieron a los niños ampliar sus conocimientos y enriquecerse de elementos valiosos para manejar mejor la temática abordada y acercarse un poco más al saber científico.

(P1-S34): *(P1-S34:89)* Finalmente, puede afirmarse que este grupo de niños y niñas han iniciado el camino hacia la autonomía, no sólo como lectores y creadores de escritos, sino como personas participativas y capaces de expresar sus pensamientos y desarrollar sus potencialidades.

A MODO DE REFLEXION...

(P1-S35): *(P1-S35:90)* Al inicio de esta fascinante experiencia llevaba en una humilde maleta un tesoro de saberes que se aprovecharon en el día a día con este grupo de niños y niñas. *(P1-S35:91)* Se pudo evidenciar una vez más que en cada sujeto el aprendizaje es un proceso individual, pero no solitario que parte de las prácticas y el contexto en el cual se ha desenvuelto. *(P1-S35:92)* Por otra parte, la enseñanza de temas innovadores, debe apuntar fundamentalmente a situaciones de retos y desafíos que implique esfuerzo de comprensión y actuación acompañada de apoyos y soportes de todo tipo, tanto intelectuales como emocionales, que provoquen; asimismo, reestructuraciones, cambios de estructura cognoscitiva, los cuales dependen del educando, de lo que pueda aportar al proceso de aprendizaje y a la actuación del docente. *(P1-S35:93)* Desde esta perspectiva, este grupo de niños se han convertido en constructores de nuevos conocimientos de una manera progresiva, funcional y permanente. *(P1-S35:94)* Ahora bien, el proyecto ejecutado creó un espacio para la interacción dinámica y riqueza del pensamiento. *(P1-S35:95)* En este sentido, se empleó una didáctica en respuesta al aprendizaje significativo, con técnicas e instrumentos para organizar ideas en la medida de un nuevo conocimiento y la estimulación del todo el cerebro.

PPAS2. UN LINDO JARDÍN

A manera de introducción

(P2-S1): (P2-S1:1) El presente proyecto pedagógico de aula (P.P.A) se desarrolló en el primer grado de la Unidad Educativa (...) (se omite el contexto de producción.)

(P2-S2): (P2-S2:2) Para iniciar el proyecto, se promovió la ejecución de variadas dinámicas grupales **¿TALES COMO?** con el propósito de diagnosticar las actitudes respecto a la ecología, así como observar la disposición y nivel de los niños y sus padres hacia la lectura, escritura, dibujo, pintura.

(P2-S3): (P2-S3:3) Como fruto de este trabajo se pudieron precisar algunas habilidades desarrolladas y en proceso (posibles de mejorar) por los niños y niñas las siguientes:

❖ **(P2-S4):** (P2-S4:4) Algunos fueron promovidos al primer grado con cinco años de edad, se denotó falta de madurez para el grado, es decir precisaban interactuar en el preescolar para vivir y experimentar los procesos inherentes a su edad.

❖ **(P2-S5):** (P2-S5:5) Otra situación se refiere a niños cursantes por tercera vez de este grado (con otras docentes) quienes expresaron de diferentes maneras escasa disposición al trabajo.

❖ **(P2-S6):** (P2-S6:6) Algunos niños se mostraron egocéntricos de forma destacada y agresivos con sus compañeros. (P2-S6:7) También se apreció carencia afectiva y económica.

❖ **(P2-S7):** (P2-S7:8) Un ochenta por ciento de niños y niñas confunden lateralidad (derecha, izquierda), otros revelan poca coordinación motriz (óculo-manual, óculo-podal) lo cual se observó en ejercicios con pelotas y recortado de dibujos. También, evidencian dificultades para el seguimiento de instrucciones.

(P2-S8): (P2-S8:9) De acuerdo a estos resultados se planificaron varios encuentros con los padres y representantes, quienes declararon estar dispuestos para colaborar en las actividades escolares y a tomar la propuesta de trabajo de la docente que consiste en el respeto al proceso de construcción del lenguaje escrito planteado por los investigadores psicolingüísticos y según los lineamientos del Currículo Básico Nacional, otro grupo se mostró poco receptivo y quiere continuar con la cartilla y el deletreo para el aprendizaje de la lectura y escritura.

(P2-S9): (P2-S9:10) Los representantes se mostraron preocupados por hacer que sus niños y niñas aprendan a leer y escribir de manera rápida, por lo que muchos infantes asistieron (desde las vacaciones) a las tareas dirigidas con particulares, en horario contrario al de la escuela.

(P2-S10): (P2-S10:11) Es de aclarar, que la dinámica de trabajo con los adultos consistió en aplicar, por grupos, una serie de acciones tradicionales en cuanto a lectura y escritura tales como: -copias, -planas o caligrafías las cuales debían quedar muy bien hechas al imitar el trazo de la letra, de acuerdo a lo exigido por la docente, -copia completa del abecedario en mayúsculas y minúsculas y una lección de silabario hecha repetidamente.

PPAS2. UN LINDO JARDÍN

(P2-S11): (P2-S11:12) Para contrastar y hacer efectiva la experiencia, otros grupos específicamente dos, se dedicaron a trabajar una serie de imágenes para secuenciarlas temporalmente, comentarlas y escribir de acuerdo a las experiencias que sobre esas ilustraciones tenían.

(P2-S12): (P2-S12:13) La otra actividad consistió en comentar en forma oral un cuento, del cual la docente sólo mostró las ilustraciones, después de leerlo se verificó el acercamiento que tuvieron con respecto al contenido escrito del mismo y se pidió que escribieran acerca de lo que más les gustó y lo ilustraran a su manera.

(P2-S13): (P2-S13:14) Al terminar los ejercicios propuestos, cada grupo expuso, la vivencia y su sentir acerca de la actividad. (P2-S13:15) Se realizaron comentarios en torno a la experiencia a través de preguntas como: ¿con cuál actividad se sintieron mejor? ¿Por qué?, ¿cuál de estas prácticas consideran que es más formativa para sus niños? (P2-S13:16) Algunos representantes manifestaron sentirse agradados; quienes trabajaron el cuento y las ilustraciones, al exponer reconocieron que tenía sentido lo realizado y se podía comprender, así recordaron, les permitió hacer inferencias y predicciones sobre el texto. (P2-S13:17) Otros representantes, se preguntaron: ¿cómo es posible que lean sin aprenderse primero las letras y la manera de combinarlas? ¿Cómo vamos a hacer para ayudarlos?. (P2-S13:18) Se produjo, entonces un desequilibrio entre la experiencia previa y la efectuada en esos espacios y encuentros.

(P2-S14): (P2-S14:19) Esto permitió hacerlos reflexionar acerca de la función social del lenguaje dentro de la cotidianidad, pues se lee y escribe para comunicar, informar, recrear y conocer, entre otra, así mientras se lee y escribe se construye la lectura y escritura. (P2-S14:20) A la vez, es una práctica que permite hacer más agradable la apropiación de las mismas. (P2-S14:21) En efecto, acordaron compartir en el hogar momentos de lectura de manera agradable, promover el comentario de los libros de la biblioteca de aula, no como una simple tarea o un ejercicio impuesto, sino como un intercambio para enamorar al niño o niña en la adquisición de la lectura y la escritura.

Propósitos

◇ **(P2-S15):** (P2-S15:22) Promover la función social del lenguaje.

◇ **(P2-S16):** (P2-S16:23) Desarrollar en los niños actitudes de ecológicas positivas.

◇ **(P2-S17):** (P2-S17:24) Compartir en familia y escuela la lectura y escritura como procesos agradables.

◇ **(P2-S18):** (P2-S18:25) Dinamizar el uso de la biblioteca escolar y el bibliobus.

◇ **(P2-S19):** (P2-S19:26) Elaborar textos diversos apoyados en la investigación, comprensión y reflexión individual y grupal.

◇ **(P2-S20):** (P2-S20:27) Estudiar el ciclo de las plantas.

PPAS2. UN LINDO JARDÍN

- ◇ **(P2-S21):** (P2-S21:28) Desarrollar la observación y el pensamiento lógico.
- ◇ **(P2-S22):** (P2-S22:29) Reflexionar acerca de la importancia de las plantas, para la vida en el planeta.
- ◇ **(P2-S23):** (P2-S23:30) Valorar la belleza, armonía... que brindan las plantas ornamentales en los hogares y la comunidad en general.
- ◇ **(P2-S24):** (P2-S24:31) La relevancia de este proyecto se encuentra, entre otros, en la participación de los alumnos en el trabajo escolar dentro y fuera del aula, no como seres que por su edad son incapaces de pensar, leer y escribir, sino como individualidades que tienen diferentes niveles de desarrollo y diversas experiencias que les permiten estar en la construcción de distintas etapas de lectura y escritura.
- ◇ **(P2-S25):** (P2-S25:32) Para el maestra, resulta una labor de constancia e indagación, porque a pesar de la práctica durante años de los planteamientos psicolingüísticos, esta lectura y reconstrucción nunca se agota. Es ser un permanente investigador y contrastar la teoría con la práctica, a favor de los niños. Es trabajar con sentido e intencionalidad formativa.

A partir del interés de los chicos

(P2-S26): (P2-S26:33) Al observar el interés que los educandos manifestaron en referencia a los cultivos que regularmente ejecutan sus padres y abuelos, se estableció un diálogo en el cual expresaron algunas interrogantes, estas fueron registradas por la maestra en una hoja de papel bond a fin que los alumnos incluyeran otras durante el proceso. (P2-S26:34) Así, se tiene por ejemplo: ¿Cómo se hace la semilla? ¿Cómo se forma el color de las hojas?, ¿Cómo nacen las flores?, ¿Por qué los gusanos y hormigas se comen las hojas?, ¿algunas semillas son diferentes, por qué?, ¿qué pasa si nos metemos una semilla en la nariz?, ¿por qué hay semillas que crecen hacia abajo y otras hacia arriba?.

(P2-S27): (P2-S27:35) Desde este momento se pidió a niños y niñas que buscaran información en torno a esas mismas preguntas que ellos realizaron, en conjunto elaboramos día a día una lista de tópicos a investigar: sobre jardines, plantas ornamentales, hortalizas, verduras y de agroquímicos, con ayuda de sus representantes y lo trajeran al aula para compartirlo. (P2-S27:36) Es decir la planificación se dio de manera conjunta, claro que de acuerdo al diagnóstico agregué otros procesos que los alumnos no consideraran, tales como: contextualización, aplicación desde la práctica de enumeración, adición, sustracción, pares, tríos, cuartetos, observación intencionada, construcción de un vivero, reflexión sobre la interrelación ecológica.

PPAS2. UN LINDO JARDÍN

Bibliobus en la escuela y comunidad

(P2-S28): (P2-S28:37) La docente, por su parte se dirigió a la Biblioteca Pública, del Estado Táchira, para solicitar la caja viajera del Bibliobus, que consiste en un carro acondicionado que lleva a las escuelas libros previamente solicitados por los educadores de la institución visitada, esto permitió continuar con la indagación sobre el proyecto; además se utilizaron los textos de la biblioteca de aula y los acervos, que es una colección de libros, donada por la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) y del centro regional para el fomento del libro en América latina y el Caribe (CERLALC).

(P2-S29): (P2-S29:38) En efecto, se puso en práctica el préstamo de textos hacia los hogares para compartirlos y comentarlos tanto en casa como en la escuela. (P2-S29:39) Para tal fin los niños llevaban un registro en un portafolio de las lecturas, sus comentarios y reflexiones, en algunas oportunidades las apreciaciones que los escolares dictan a sus padres y en otras escrituras propias de los niños de acuerdo a su nivel de desarrollo. (P2-S29:40) Esto permitió a la maestra y a los niños acceder a nuevas informaciones, de forma creativa y entusiasta, porque el tradicional dictado de conceptos y características no realizó, fue desplazado por la investigación sustentada y progresiva, por la elaboración de textos significativos.

(P2-S30): (P2-S30:41) Es necesario indicar que un primer momento los niños escribían palabras aisladas, más como copias de escritos de los adultos, pero a medida que se daba la oportunidad e invitación se atrevían a escribir como lo pensaban, esto porque no se hacía con una mentalidad censoradora sino promotora de escritura y lectura desde la evolución de cada alumno

Escuchar, hablar, leer, y escribir

(P2-S31): (P2-S31:42) En otras clases, la docente realizó variadas y abundantes lecturas a niños y niñas para crear en ellos el amor por la lectura , siempre con un para qué, es decir al compartir con los escolares el texto, me planté otras actividades.

(P2-S32): (P2-S32:43) A la par de este proceso escribía delante de los niños, para que ellos desde la práctica se dieran cuenta de los aspectos fundamentales del lenguaje. (P2-S32:44) Al asociar lo pensado se puede oralizar para escribir. (P2-S32:45) Los escritos se pueden leer. (P2-S32:46) Al escuchar se puede escribir. (P2-S32:47) Leer ayuda a construir escritos.

(P2-S33): (P2-S33:48) En este sentido, registré sus ideas, reflexiones y dudas, se constituyó en un escrito abierto de las oralizaciones que ellos producían , en láminas en un lugar visible de manera que se releían. (P2-S33:49) Estas lecturas propiciaron el despeje de dudas, modificación de sus creencias y así se incorporen a sus saberes científicos. Otras situaciones didácticas de este proyecto fueron:

PPAS2. UN LINDO JARDÍN

Aprender con textos diversos

(P2-S34): (P2-S34:50) Para promover la lectura y escritura armoniosa, planifiqué el trabajo didáctico con diferente tipos de textos. (P2-S34:51) Disfrutar la lectura y escritura de variados textos: adivinanzas, poemas, canciones, cuentos, informaciones científicas, trabalenguas... que estén relacionadas con las plantas, animales y procesos de la elaboración de un jardín, de manera que sirvan como punto de partida para acercarse a la formalidad del código escrito de la lengua castellana.

(P2-S35): (P2-S35:52) Conocer las plantas de los jardines que hay en la comunidad, realizar comentarios orales, describirlas y escribir sobre ellas, clasificarlas según su forma de reproducción y si son de interior (de la sombra) o de exterior (de exposición al sol).

Para crear el jardín

(P2-S36): (P2-S36:53) Sabiendo acerca de la importancia que tiene el explorar la experiencia previa o saberes de niños y niñas, para tomarlo como punto de partida para el desarrollo de las actividades, para planifiqué realizar las preguntas que a continuación se desarrollan.

¿Dónde haremos el jardín?

(P2-S37): (P2-S37:54) Lo primero que respondieron fue que lo harían en el cuaderno o en hojas, para dibujarlo y pintarlo bien bonito. (P2-S37:55) Les pregunté si ese era un jardín de verdad. (P2-S37:56) Es evidente que la respuesta fue ¡No! Se sorprendieron cuando les propuse que procuráramos hacerlo en la realidad, en un lugar donde pudiéramos estar en contacto con plantas para: cultivar, observar, cuidar y luego escribir sobre las experiencias que se tengan en el trabajo. (P2-S37:57) Niños y niñas se emocionaron y accedieron a la idea de trabajar juntos para hacer el jardín y Yenifer Roxana propuso que lo hiciéramos en la parte de atrás del aula al preguntarles si en el piso podíamos sembrar, Eliseo respondió que en materos, volví a preguntar ¿Y colocar materos es hacer un jardín? ¿Se verá bien? Roy dijo: Colocamos un arbolito para que se vea. Agregó Yhonder: Colocamos grama. Manuel: Con abono nacen, Jahir agregó: Y con agua.

(P2-S38): (P2-S38:58) Luego de discutir sobre esta posibilidad y debido a una visita que debíamos hacer al ambulatorio, para chequeo de talla, peso, pediculosis... (P2-S38:59) Conversamos para proponerle a la señora Rosa, enfermera de la comunidad, si nos permitía un espacio para hacer un pequeño jardín. (P2-S38:60) Al preguntarle a los niños ¿Qué le diríamos a la señora Rosa? (P2-S38:61) Algunos respondieron: “¿Señora Rosa, nos deja sembrar matas y hacer un jardín de muchas florecitas? Con una cerquita de arbolitos”.

PPAS2. UN LINDO JARDÍN

(P2-S38:62) Al realizar la visita, mientras se hacía el chequeo a cada niño(a), aprovecharon para, de manera espontánea, observar el lugar, manifestando que allí lo que más había era monte, también aprovecharon para recolectar caracolitos que consiguieron en abundancia y que llevaron a la sala de espera del ambulatorio, generando allí un gran alboroto, por lo que les pedí que se tranquilizaran un poco, y que se quedaran solo con una pequeña cantidad de esos animalitos, que los dejaran tranquilos en su hábitat, para respetarles la vida, (esto abrió un espacio para empezar a observar animalitos que conseguimos en el jardín y estudiar si eran o no beneficiosos para las plantas). (P2-S38:63) En un inicio conversamos con la enfermera acerca del proyecto del jardín y la falta de un lugar para hacerlo. (P2-S38:64) Ella nos manifestó que en el ambulatorio había bastante espacio y que podríamos hacerlo allí y que así se colaboraría para embellecerlo.

(P2-S39): (P2-S39:65) Al regresar al aula conversamos acerca de lo vivido y comentado con la enfermera sobre el lugar y la posibilidad de hacer el jardín allí, se observaron los caracoles y se hicieron comentarios acerca de las experiencias que tienen con estos animalitos, se aprovechó el momento para compartir la lectura, comentario y reflexión del contenido del cuento “Oriol el Caracol” que forma parte de los libros seleccionados en la caja viajera del Bibliobus de la Biblioteca Pública “Leonardo Ruiz Pineda”. (P2-S39:66) Para realizar la lectura, en acuerdo con niños y niñas, copie en el pizarrón el título del libro para que primero lo leyeran con la docente y luego lo leyeran solos cada vez que correspondiera en los momentos de la lectura, esto agradó mucho a niños y niñas por lo que se tomó posteriormente como estrategia de lectura con otros títulos, contenidos o fragmentos de textos que se seleccionaron dentro del proyecto.

En la conversación también se trató acerca de...

¿Qué necesitaremos?

(P2-S40): (P2-S40:66) Para responder esta pregunta les pedí que se agruparan para que dieran sus opiniones, resultando las siguientes respuestas:

Yuleisi, María Fernanda y Yennifer Roxana dijeron: Abono, flores, agua para echarle a las matas, bloques y cemento para pegar.

Eliseo, Jahir y Alejandro: Palear, hacer huecos para meter las rosas, agua y sembrar flores, el azadón para escarbar.

Yennifer Yamilez, Darkys y Virginia: Quieren saber ¿Cómo se siembran? Refiriéndose a las plantas.

Glenda, Saveri y Karina Delgado: Abono, tierra, matas, flores, limpiar el monte.

Karina Velasco, Manuel y Marilis: Tierra, abono, barretones para abrir los huecos, materos. Yhonder, Roy y Angelo: Palas y machete para quitar monte.

(P2-S41): (P2-S41:67) Esto abrió un espacio para que todos los niños y niñas nombraran las herramientas que conocían y también si era prudente que manejaran las herramientas más peligrosas como el machete o charapo, de esta manera se aprovechó para introducir la discusión de la siguiente pregunta.

PPAS2. UN LINDO JARDÍN

¿Quiénes ayudarán?

(P2-S42): (P2-S42:68) Le pedimos ayuda a los padres y madres, también a los hermanos mayores, indicando ellos que mejor los grandes usarían las herramientas más peligrosas para evitar accidentes.

(P2-S43): (P2-S43:70) Es de aclarar que estas actividades fueron trabajadas en forma oral, sabiendo de la importancia que tiene la misma para abordar luego la lectura y la escritura de una manera apropiada.

(P2-S44): (P2-S44:71) Después de decidir que haríamos el jardín en el ambulatorio, envié una nota escrita a la enfermera para solicitarle, en nombre de todos, el permiso definitivo para hacer el jardín allí, su respuesta fue positiva.

(P2-S45): (P2-S45:72) En la parte correspondiente a planificación del proyecto se revisó el Programa de estudio correspondiente al grado para tomar aspectos de los Ejes Transversales relacionados con el trabajo sobre el jardín, las Competencias que se requieren en cada Área Académica y los Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales que se podían incluir para trabajar en el proyecto. (P2-S45:73) También se tomaron en cuenta aspectos que plantearon los niños(as) que no están reflejados en los contenidos del programa, tales como: Reconocer en la clorofila, el elemento que permite absorber la energía solar para el proceso de la fotosíntesis, y el que da el color verde a la planta, también reconocer la xantofila como el elemento que da un color diferente al verde en las plantas. (P2-S45:74) Diferenciar y practicar las formas de reproducción de las plantas. (P2-S45:75) Seguir los pasos para la elaboración de un jardín. Reconocer las partes de la flor y la polinización para la formación de la semilla.

INICIANDO LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS.

Pasos que se deben seguir para realizar un jardín.

(P2-S46): (P2-S46:76) De acuerdo a la experiencia y conocimientos que niños y niñas tenían y la posibilidad de arreglar el terreno en el ambulatorio con ayuda de los padres, madres y representantes en los siguientes días se trabajó en forma oral la manera como haríamos el jardín, se empezó a escribir, en forma muy sencilla, sobre los elementos necesarios para la vida de las plantas, las herramientas que usaríamos y las personas que colaborarían en el trabajo, estos aspectos ya se habían oralizado abundantemente. (P2-S46:77) También sobre qué sería lo primero que debíamos hacer para iniciar el jardín, entre todos fueron dando opiniones, en este aspecto les fui orientando para que dieran un orden a los pasos a seguir, quedando de la siguiente manera: Limpiamos el monte, lo botamos para otro lugar, abrimos huecos, echamos abono, sembramos las matas y les echamos agua. (P2-S46:78) Hay que recoger todas las herramientas. (P2-S46:79) Esta parte del proyecto coincidió con el aniversario de la escuela, por lo que cada grado debía preparar un número para el acto cultural. (P2-S46:80) Para cumplir con este aspecto sin dejar de un lado el proyecto y aprovechando la motivación de los niños el 23 de octubre se planificó la siguiente situación didáctica:

PPAS2. UN LINDO JARDÍN

Representando el nacimiento de las plantas en una obra teatral

(P2-S47): (P2-S47:81) Los niños y niñas propusieron que hiciéramos una “obra” refiriéndose al montaje de un guión teatral, en este momento aproveché para motivarlos a que hicieran una representación relacionada con las plantas, les realicé varias lecturas sobre el nacimiento de plantas para que seleccionaran la de su agrado, seleccionaron la lectura “El pequeño Tulipán”, les leí variadas veces el texto y a partir del comentario de la lectura, incorporaron otros elementos que no estaban presentes en la misma, pero que ellos ya conocían, debido a esto se fueron incorporando personajes que no aparecían en el texto, de manera que todos los niños asumieron un papel para el montaje de la obra, se aprovechó esta parte para dibujar en una lámina cada elemento con su nombre y el nombre del niño que lo representaría, se le hicieron algunas modificaciones al texto con la participación oral de los niños y niñas. (P2-S47:82) El montaje de esta obra se realizó desde el martes 23 de octubre hasta el jueves primero de noviembre, la misma contribuyó para que abordáramos la lectura del guión, mediante dibujos de las láminas se leyó el nombre de cada niño y el papel que le correspondía, se le facilitó a cada niño(a) una copia del texto a representar para leerlo en el aula y en su casa en compañía de sus familiares. (P2-S47:83) Como aporte adicional, la niña Yennifer Jaimes, con ayuda de su mamá y su papá, incorporó, para cerrar el acto, la declamación de la poesía “Coplas a mi jardín”. (P2-S47:84) Los trajes necesarios para la obra se realizaron con material desechable, en el aula y con ayuda de los representantes y los niños(as). (P2-S47:85) La representación para el público se hizo par el día del acto cultural, el viernes 2 de noviembre, en el patio de la escuela. (P2-S47:86) Esta dramatización fue muy significativa para niños, niñas, representantes y docente ya que a partir de la misma se logró una mayor motivación hacia el proyecto, se observaron habilidades, emociones, conductas irregulares en algunos niños, sobre lo cual se reflexionó posteriormente para buscar cambios y mejorar poco a poco dentro del proceso.

(P2-S48): (P2-S48:87) Después de esta actividad se elaboró una cartelera con las lecturas, recortes de periódico que traían los niños, también la reproducción de lecturas contenidas en algunos libros de texto que enviaron los representantes y que agradaron a todos, por lo que pidieron una hoja en forma individual para leerla y tenerla en su carpeta. (P2-S48:88) El título de la cartelera se armó con la ayuda de los niños y niñas, en ella se fueron colocando también trabajos que realizaban acerca del jardín. (P2-S48:89) Los temas se fueron cambiando según se iban desarrollando las actividades, en ella también se colocaron algunas efemérides, pero después se decidió usarla sólo para el proyecto.

Observando el ambiente que nos rodea.

(P2-S49): (P2-S49:90) Para realizar esta actividad salimos el martes 6 de noviembre a observar los alrededores de la escuela, les invité a que detallaran todo lo que observaban a su alrededor, también para que se percataran de la vista panorámica que se capta de la ciudad de San Cristóbal y las diferencias que se perciben entre los dos ambientes, el de la localidad en donde está ubicada la escuela y el de la ciudad.

PPAS2. UN LINDO JARDÍN

(P2-S49:91) También se aprovechó para observar el jardín que hay frente a la escuela y realizar una labor de mantenimiento motivado a que se observó en él un poco de descuido ya que habían algunas plantas partidas y escombros, en poca cantidad, debido a trabajos de remodelación de la cerca que la encierra. (P2-S49:92) Al regresar al aula se realizó una conversación acerca de lo observado y realizado y se registró en una lámina la siguiente producción oral y colectiva(Para llegar a esta producción se realizaron preguntas: ¿Qué actividades hicimos? ¿Qué observamos? ¿Qué recogimos del jardín?)

Observamos el ambiente.

(P2-S50): (P2-S50:93) “Vimos flores, matas, un potrero, muchas casas en San Cristóbal, los jardines y dos paraulatas.

(P2-S51): (P2-S51:94) Limpiamos el jardín de afuera. Recogimos alambres, tablas, pedazos de cemento, papeles, bolsas de plástico, de papel y basura de chucherías.”

(P2-S52): (P2-S52:95) Luego de elaborar el texto anterior se aprovechó para realizar el dibujo de los elementos observados para colocarle el nombre, procurando que fueran los niños y niñas quienes estructuraran cada palabra, ayudándose unos con otros y dándoles la oportunidad a que consultaran con la maestra, lo cual se aprovechó para usar el pizarrón para despejar dudas y verificar la aproximación que en cuanto a lectura y escritura iban adquiriendo los niños.

(P2-S53): (P2-S53:96) También aprovechamos para reflexionar acerca de la disposición de la basura que se origina del consumo de la merienda y la manera como afea el ambiente cuando se deja tirada en el piso o alrededores de la escuela.

Elaborando un semillero.

(P2-S54): (P2-S54:97) Esta situación didáctica surgió a raíz de una lectura que trajo al aula la niña Glenda Niño Huérfano, titulada “Historia de la semilla”, la cual realizamos y dramatizamos espontáneamente. (P2-S54:98) Con esta actividad se pretende motivar en los niños la observación y registro, en un pictograma, del proceso que se da en el desarrollo de la semilla hasta formarse la planta, e iniciar el estudio de los elementos necesarios para la vida de las plantas, en el contacto con los mismos en la elaboración del semillero, también se quiere aprovechar esta actividad para iniciar el estudio de las partes de la planta y sus funciones a medida que germinen las semillas y se desarrolle. (P2-S54:99) Para ello primero se exploró los saberes que tenían niños y niñas acerca del tema, luego se buscaron los materiales y se escribió el nombre de cada uno al lado del dibujo: Abono, recipientes, regadera, semillas, la recolección de los materiales se hizo conjuntamente con alumnos representantes y docente, el lunes 12 de noviembre se compartió en el aula la elaboración del semillero, para la observación y registro la docente elaboró un instrumento, (...)

PPAS2. UN LINDO JARDÍN

(...) en el cual se realizaría específicamente un pictograma, y fue dando orientaciones a niños y niñas para el uso del mismo, diariamente, a excepción del sábado y domingo, se fue observando el semillero para verificar qué pasaba, se iba realizando el dibujo de lo observado y se hacían comentarios acerca de lo que iba pasando los niños y niñas se emocionaron mucho cuando verificaron que las semillas estaban germinando, ellos y ellas en su mayoría lograron seguir las instrucciones para ir elaborando el dibujo correspondiente, para cada día ir conformando el pictograma, este registro se pudo realizar sólo durante algunos días debido a que en la mañana del jueves 22 de noviembre, amanecieron las plántulas dañadas, por lo que se decidió no realizar más la observación registrada, los niños propusieron que realizáramos unos nuevos semilleros, y que pidiéramos que por favor los dejaran quietos, les propuse que dejáramos hasta allí este trabajo ya que habíamos podido observar que la semilla se transforma en planta, que realizar unos nuevos semilleros nos tomaría mucho tiempo y necesitábamos empezar a elaborar el jardín y escribir sobre este, también les propuse que empezáramos a recolectar abono, el cual traerían al aula para tener suficiente para cuando se iniciara el trabajo del jardín, que lleváramos los semilleros que quedaban del aula hasta el ambulatorio y escogiéramos un espacio para colocarlos donde los pudiéramos aprovechar para transplantar luego, cuando estuvieran listas las plantas, en donde se elaboraría el jardín, esto se realizó para el mismo día en que se empezó a preparar el terreno junto con los padres, madres y representantes, lo cual abrió el inicio de una nueva experiencia y la planificación de otra situación didáctica...

Reproduciendo plantas por esquejes.

(P2-S55): (P2-S55:100) Para el viernes 9 de noviembre convoque a niños y representantes dos horas antes de la actividad especial del “Día del Abrazo en Familia” para realizar una practica de reproducción por esquejes con la intención de que niños y niñas se fueran familiarizando con esta forma de reproducción de las plantas, para esto les pedí que trajeran partes cortadas de maticas que tuvieran en sus casas, al preguntarles que para qué nos serviría el material vegetal que habían traído, ellos y ellas expresaron que eran gajitos o gajos y que de ahí nacían más plantas. (P2-S55:101) Compartí con ellos el término esqueje, también que estos eran una forma de reproducción de plantas idénticas a la que dio origen a ese esqueje, esto se determinó luego de preguntarles ¿Qué podía nacer de cada esqueje, una planta igual o una diferente? . (P2-S55:102) Se fue señalando cada nudo o yema y la forma adecuada como se cortarían para colocarlos en las bolsas preparadas para ello, para que enraizaran o “pegaran” con la intención de aprovecharlas posteriormente en la siembra para el arreglo del jardín. (P2-S55:103) Para este día llevé las tijeras de podar de una sola mano para que las reconocieran y vieran su correcto manejo. (P2-S55:104) Aprovechamos en esta actividad para podar algunas plantas del jardín de la escuela y tomar de ellas los esquejes que se pudieran aprovechar para plantarlos.

PPAS2. UN LINDO JARDÍN

(P2-S55:105) Cada niño y representante de los que asistieron plantaron un esqueje los colocamos en la parte posterior de la escuela. (P2-S55:106) Para cuidarlos y regar se fueron rotando niños y niñas, también nos colaboraba la señora Adda Huérfano de Niño, representante en el grado y la señora Ernestina de Velasco, bedel de la escuela. (P2-S55:107) Se esperó hasta el mes de marzo para que las plantas estuvieran fuertes para llevarlas al jardín y transplantarlas en una de las jornadas de trabajo que se realizó en la elaboración del mismo. (P2-S55:108) Esta actividad resultó bastante significativa ya que de ella en adelante, niños y niñas aprendieron a reconocer los esquejes y la manera de trabajarlos para obtener nuevas plantas. (P2-S55:109) Como anécdota se tiene que en una oportunidad en que el señor Jhonsy , bedel de la escuela, estaba haciendo mantenimiento al jardín de la institución, los niños y niñas fueron apresuradamente a recoger los restos de la poda, los llevaron al aula colocándolos sobre una mesa y el escritorio, indicándome con mucha emoción: “Profe. Mire, aquí tiene, de aquí podemos sacar muchos esquejes para sembrar en el jardín”. (P2-S55:110) Esto dio pie para que al siguiente día se realizara otra práctica de reproducción por esqueje, pero esta vez dentro del aula, indicando cada niño la manera como lo haríamos y teniendo cada uno la bolsita de polietileno que de mi parte les regalé para hacer la práctica. (P2-S55:111) En esta oportunidad aproveché para compartir con ellos y ellas la experiencia del uso y aplicación de hormonas especiales para favorecer el rápido enraizamiento de los esquejes, lo cual según lo aprendido ayuda para que este se reproduzca más rápidamente. (P2-S55:112) Fue muy resaltante el temor, en niños y niñas, de tocar el frasco de hormonas luego de notificarles que había que tener mucho cuidado ya que este producto era tóxico, por lo cual me solicitaron que fuera la maestra quien manejara la aplicación de las hormonas a los esquejes y que se los diera solamente para colocarlos en la bolsa que previamente se había preparado con la arena roja, que es la más indicada para realizar estos procesos de reproducción, en esta parte los niños reflejaron la precaución y el valor que le dan a la vida ya que algunos expresaron “No queremos envenenarnos y morirnos”. En esta actividad se siguieron los mismos pasos de cuidado con la diferencia que el riego se dio de manera natural debido a las lluvias.

Iniciando los trabajos del jardín.

Con esta actividad se pretende aplicar los pasos

(P2-S56): (P2-S56:113) Ya elaborados oralmente con ayuda de niños y niñas y que están registrados en una lámina, la cual se volvió a leer en grupo para recordarlos

(P2-S57): (P2-S57:114) También incentivar en los alumnos(as) el disfrute de una actividad compartida para cooperar en un clima de alegría y respeto, así, entre todos y siguiendo instrucciones preestablecidas, lograr un fin común: “Un Lindo Jardín”. (P2-S57:115) Para tal fin, luego de posponer varias veces este trabajo, motivado a lluvias fuertes, el miércoles 28 de noviembre de 2001, junto con niños, padres y representantes, nos dirigimos al ambulatorio para arreglar la parte del terreno que se nos permitió para realizar el jardín.

PPAS2. UN LINDO JARDÍN

(P2-S57:116) Las madres, quienes fueron las que principalmente asistieron al llamado y el joven Victor, hermano de la niña Karina Velasco, realizaron los trabajos más pesados: Palear, ya que había bastante monte, abrir los huecos y zanja para sembrar las pocas plantas que se lograron recolectar para iniciar el jardín. (P2-S57:117) Los niños(as) se dedicaron a recoger el monte cortado y a ubicarlo en un lugar donde se pudriera para usarlo después como abono, en esta parte demostraron su experiencia, dado que la zona en donde se ubica la escuela es semi-rural con actividades agrícolas que les permite tener una buena experiencia previa. (P2-S57:118) También ayudaron a arrancar hierbas que habían al pie de algunas plantas que ya estaban sembradas conjunto al espacio escogido para el jardín y a recoger los caracoles y ubicarlos en el lugar donde amontonaron el monte cortado, ya que se había trabajado acerca de lo perjudiciales que son estos animalitos para las plantas cultivadas, dado que su alimento es a base de hojas principalmente tiernas. (P2-S57:119) Para este día se logró preparar el terreno y dejarlo adecuado para la siembra y transplante. (P2-S57:120) También, como se había acordado previamente, se seleccionó una pequeña parte para colocar los semilleros que se habían estado observando y continuar verificando lo que en ellos pasaría, pero esta vez sin realizar el pictograma. (P2-S57:121) En vista de la poca cantidad de plantas para cubrir el espacio seleccionado y para contribuir en la agilización del trabajo en el jardín, ofrecí algunas plantas que adquirí en viveros y otras que cultivé en mi casa para sembrarlas en el terreno preparado.

(P2-S58): (P2-S58:122) Es claro que los esquejes sembrados por los niños aún no estaban adecuados para transplantar, por el poco tiempo que tenían enraizando). (P2-S58:123) En esta actividad se fue ideando la manera como se dispondrían las plantas para que quedara armonioso.

P2-S59): (P2-S59:124) Para el día siguiente, jueves 29 de noviembre, junto con niños y niñas fuimos al ambulatorio para realizar una nueva jornada, esta vez sin acompañamiento de los representantes, se realizó el transplante de las plantas donadas. (P2-S59:125) Los niños(as) se encargaron de buscar arena roja que había en el ambulatorio, para echar en el fondo de cada hueco y de la zanja donde se colocarían las plantas, aclaramos que esta serviría para lograr un buen drenaje, de manera que no se encharcaran las plantas ni se pudriera la raíz. (P2-S59:126) A cada niño y niña le fue dada una planta para sembrarla, lo cual realizaron con mucho entusiasmo y orden, quitaron las bolsas ayudándose entre ellos o solicitando la ayuda de la docente, colocaron las plantas en el lugar correspondiente, abonaron y luego cada uno colaboró con el riego. (P2-S59:127) Este día llovió justo después de regar, por lo que debimos resguardarnos en el ambulatorio, donde aprovechamos para observar el nacimiento navideño, comentar sobre este y esperar que escampara para devolvemos a la escuela. (P2-S59:128) En esta actividad noté que aún es dificultoso que algunos niños y niñas sigan instrucciones, por lo que se habló sobre ello al llegar al aula, y se reescribió sobre lo referente a los pasos para trabajar en el jardín, como se aclaró desde el principio, los registros se realizan en una lámina y se deja en un lugar visible para leerla. (P2-S59:129) La producción colectiva quedó de la siguiente manera:

PPAS2. UN LINDO JARDÍN

Un lindo jardín”.

(P2-S60): (P2-S60:130) “La señora Rosa nos dio el permiso para hacer un lindo jardín. Fuimos a trabajar y paleamos el monte, lo botamos para otro lugar, quitamos los caracoles porque se comen las plantas. (P2-S60:131) Después aflojamos la tierra con la piqueta, la pala, el barretón, el palín de mano, escardilla de mano y el rastrillo de mano. (P2-S60:132) Luego abrimos huecos, les echamos arena y abono, sembramos plantas de novio, rosas espada y transplantamos barbas de león, hollies y un roso. (P2-S60:133) Regamos con agua las plantas. (P2-S60:134) Recogimos todas las bolsas. Guardamos todas las herramientas.”

(P2-S61): (P2-S61:135) La actividad descrita se continuó realizando en varias oportunidades, observándose que los niños iban adquiriendo mayor responsabilidad, entusiasmo, un mejor seguimiento de instrucciones, organización espontánea para trabajar en grupo y asignarse tareas en cada jornada, de manera que dieron la idea de que cada lunes iríamos a realizar trabajos de arreglo en el jardín. (P2-S61:136) En estas jornadas también se aprovechó para realizar algunas actividades lúdicas: rondas, canciones, recitación de poemas... que ya se habían leído en el aula y habían aprendido por el gusto que en ellos habían encontrado, además estas lecturas fueron traídas en su mayoría por los alumnos, estas actividades se hicieron cuando los niños(as) manifestaban cansancio y se aprovecharon para luego leerlas y comentarlas nuevamente en el aula.

(P2-S62): (P2-S62:137) En el transcurso del desarrollo de las situaciones didácticas se fue compartiendo la lectura y la escritura de la forma más natural posible, para lo cual en un momento me vi en la necesidad de confrontar la diferencia entre una lectura “normal” y el deletreo de palabras o textos completos motivado a que aún se observaba en el grupo el temor a leerlos, para ello en una ocasión tomé una lectura y le manifesté que luego de leer me explicarían lo que entendieran de lo leído, al comunicarles la lectura nombre todas las letras que conformaban el texto, una a una, a medida que lo iba haciendo les observaba para ver sus reacciones, se miraban unos a otros algo asombrados, seguí nombrando letras hasta que algunos me manifestaron: “Profe. Decir letras no es leer, eso no lo entendemos”, esto me confortó mucho porque mi intención era esa, que reflexionaran acerca de lo que en realidad era leer. (P2-S62:138) Les pregunté ¿por qué no pudieron entender? Y respondieron: profe. Porque usted no nos leyó las palabras. (P2-S62:139) Les pregunté si querían que les leyera el texto a lo que respondieron afirmativamente. (P2-S62:140) Al realizar la lectura se sorprendieron mucho al verificar que esta ya la habíamos hecho anteriormente y estaba registrada en una lámina del rotafolio a su vez me acompañaron coreando la lectura del texto que era un poemita sencillo. (P2-S62:141) A partir de esta situación observé una mayor motivación hacia la lectura, algunos representantes vinieron al aula a verificar qué había pasado ya que los niños llegaron a sus casas emplazándolos para que no les deletrearan y manifestándoles que querían que les leyeran palabras y textos completos porque eso era “¡leer de verdad!”

PPAS3 ME CONOZCO POR DENTRO Y POR FUERA

Diagnostico

(P3-S1): (P3-S1:1) En estos momentos en que la educación esta siendo sometida a revisión y donde las diferentes propuestas buscan apuntar hacia la concreción de una mejor calidad de la educación; los proyectos de aula, de igual manera, deben ser actualizados y observados constantemente por su naturaleza (P3-S1:2) Son proyectos investigativos, que van a dar pie a un aprendizaje significativo ya que siempre se deben integrar el trinomio docente-familia-alumno(a). (P3-S1:3) De esta manera nos convertimos en docentes investigadores, cualidad que exige nuestro país en estos momentos con la intención de dar respuestas a los cambios requeridos por la sociedad. Así surgió nuestro proyecto “**ME CONOZCO POR DENTRO Y POR FUERA**”.

(P3-S2): (P3-S2:4) Necesidad observada en nuestros niños y niñas del 4to grado de la Escuela Básica Bolivariana “Cerro de La Laguna”, por querer saber todo acerca de ese mundo que encierra el desarrollarse, ¿Cómo se observó esta necesidad? la mayoría de estos alumnos ya comenzaron a sentir la atracción normal de los niños hacia las niñas y viceversa. (P3-S2:5) La oportunidad fue propicia, pues se dio sin impulsarla, estaba presente en nuestra aula: se enviaban cartitas, poemas y fue así como una de las alumnas dijo en el aula:” ¿Cómo van a estar ustedes con eso si ni siquiera se han desarrollado”, les dijo “ombligos verdes”, viendo el docente de aula esta reacción, pregunta :” y ¿Qué es ombligo verde, mi niña?”, y todos se llenaron de intrigas y preguntas, pues no sabían si estaban desarrollados o no, y se iniciaron las preguntas de rigor: ¿A que edad uno se desarrolla?, ¿Qué pasa en el desarrollo?, ¿Que es desarrollo?, ¿Como sabe uno si se desarrollo?,¿Cómo somos por dentro?, ¿Qué hay en nuestro cuerpo?, ¿Qué sucede cuando comemos? Y así, otras más.

(P3-S3): (P3-S3:6) Luego de esta primera etapa del proyecto pedagógicos de aprendizaje, como ahora va a ser denominado, se procedió a escoger el posible nombre para el proyecto propuesto por los niños: “Mi cuerpo humano”, “Viajando por mi cuerpo”, “Recorriendo el maravilloso mundo de mi cuerpo”, “Me conozco por dentro y por fuera”, entre otros. (P3-S3:7) Los títulos del proyecto fueron sometidos a votación y así se selecciono el nombre de nuestro proyecto. (P3-S3:8) Luego, para determinar qué sabían los alumnos y alumnas acerca de este tema, realizaron una actividad, donde ellos dibujarían su cuerpo por dentro y por fuera, para lograr identificar las partes que lo componen. (P3-S3:9) Con esta actividad se dio fin al diagnostico.

JUSTIFICACION

(P3-S4): (P3-S4:10) La mayoría de estos niños oscilan en edades comprendidas entre los 9 y 15 años, ya se inician en la etapa de la atracción física y por ende, la ilusión propia que conlleva esta etapa, que al final no es mas que simple curiosidad.

PPAS3. ME CONOZCO POR DENTRO Y POR FUERA

(P3-S4:11) Esto genera en los mayores y en sus padres frustración al no ser capaces de abordar este tema con sus hijos, producto de una educación cargada de tabúes, heredada por padres que nada les decían a sus hijos sobre la sexualidad, pues eso era pecado. (P3-S4:12) Es por esta razón que surge el proyecto con el fin de que los niños y niñas, conozcan su cuerpo, la edad vivida por cada uno y la importancia que encierra la etapa del crecimiento. (P3-S4:13) Su conocimiento debe ser adquirido de forma natural, pues somos obra de un ser puro y grande como lo es Dios nuestro Padre y no debemos sentir vergüenza por conocer nuestro cuerpo y nuestras potencialidades, los cuales a su debido tiempo vamos a poder utilizar, siempre respetándose, sin dejar que nadie, ni nada le haga daño, pues es de cada persona individual y se debe cuidar de manera íntegra y sana.

PROPÓSITOS

(P3-S5): (P3-S5:14) Conozcan el cuerpo y los sistemas que lo constituyen, a través de construcciones, descripciones y juegos.

(P3-S6): (P3-S6:15) Demuestren autoestima hacia sí mismos, su familia, comunidad y nación mediante la lectura y escritura de pequeños textos y la realización de actividades a partir de estos.

(P3-S7): (P3-S7:16) Valoren las diferentes etapas del ciclo vital y reconozcan los cambios que se producen en el cuerpo y sus potencialidades.

SITUACIONES DIDÁCTICAS

ME DIBUJO POR DENTRO Y POR FUERA.

(P3-S8): (P3-S8:17) Después de haber sido discutido y seleccionado el tema referente al proyecto se dio inicio a las actividades para lograr los propósitos, una de estas actividades fue darles una hoja de papel en blanco para que dibujaran su cuerpo por dentro y por fuera. (P3-S8:18) Esto causó risa y niños ruborizados, no obstante, se dibujaron por dentro y por fuera: por dentro sus órganos, por fuera su cuerpo desnudo, con el fin de determinar qué conocían del tema y cómo era tomado por la mayoría de ellos. (P3-S8:19) Esta actividad se dio en el aula, todos los niños se dibujaron con dificultades propias de su habilidad para el dibujo. (P3-S8:20) Hubo una niña que realizó su dibujo de una manera que no era la que se había pedido: le colocó ropa y siendo hembra dibujo un varón. (P3-S8:21) Esto marcó para bien el inicio de nuestro proyecto, pues se observó cómo esa niña, al igual que la mayoría de los niños de la comunidad, veían su cuerpo desnudo como algo que debía dar pena con los demás, por tal razón no se dibujaba ella, prefería dibujar a los otros.

COLOCÁNDOLE LAS PARTES A MI CUERPO.

(P3-S9): (P3-S9:22) En esta actividad didáctica en el aula a cada niño(a) se le colocó un dibujo de una plantilla donde debía colocarle las partes a su cuerpo, todos comenzaron a colocarle las partes al dibujo y a pintarlo, esto con la finalidad que cada niño fuera diferenciando e identificando cada parte, pero sucedió que uno de los niños del aula, tenía una revista enciclopedia del cuerpo humano, y de esa actividad él se aprovechó para demostrar (...)

PPAS-3. ME CONOZCO POR DENTRO Y POR FUERA

(...) lo que el tenía en dicha enciclopedia y sabía de momento todos se dejaron guiar por lo que el niño les decía: desde el color para pintarlos hasta los nombres de las partes, se sentía bien por ser el quien dirigía la actividad y los niños se identificaban más con la experiencia, pues era uno de sus compañeros quien les estaba enseñando algo que ellos no sabían. (P3-S9:23) Desde ese día el niño se dio cuenta lo bueno que podía ser si se interesa en algo que le guste, allí en ese momento le dijo a su profesor que quería aprender no sólo las partes del cuerpo humano, sino que también deseaba conocer las partes de los animales, para saber si eran todos iguales o si habían diferencias. (P3-S9:24) Esto dio pie para un próximo proyecto.

CONSTRUIR TU ESQUELETO

(P3-S10): (P3-S10:25) La mayoría de los niños estaban deseosos de conocer los huesos y la ubicación de ellos, por esta razón la actividad fue enviada para sus hogares a investigar, para que lograran el aprendizaje tenían que hacerlo del tamaño de ellos, de cada alumno(a), así fue todos se fueron a sus hogares un día viernes para el jueves se debía evaluar el trabajo con la exposición de cada niño con su esqueleto, al llegar los padres con sus niños y el esqueleto, la sorpresa fue lo que le dijeron al profesor, ¿Qué dijeron? Que el si era malo como se le ocurría enviarle ese trabajo a los niños que ellos nunca se los habían aprendido cuando estudiaban pero que haciéndolo con sus hijos se aprendieron todos y su ubicación, hasta la función. (P3-S10:26) Fue un aprendizaje que les quedo a los representantes para siempre aprendieron de manera significativa al lado de sus hijos, y allí quedara aprendieron haciendo, recortando, pegando, varias actividades que los ayudo a memorizar y analizar que es lo mas importante. (P3-S10:27) Y con esta actividad dimos por finalizado el proyecto.

PPAS4. ELABORACIÓN DE JABON ARTESANAL

INTRODUCCIÓN

(P4-S1): *(P4-S1:1)* Rescatar las costumbres y tradiciones de cada lugar es una propuesta del MED requiere prestarle atención ya que permite en cada pueblo o región conservar lo que nuestra generaciones pasadas hacían y que era parte de su sistema de vida y prevención de la salud. *(P4-S1:2)* A partir de esta premisa fue que en el segundo grado de la escuela bolivariana El Fical, de la comunidad de El Fical, municipio Andrés Bello, se planificó un Proyecto Pedagógico titulado: Elaboración de Jabón Artesanal con el propósito de rescatar las tradiciones de nuestros antepasados, incorporar a los padres y representantes para que se involucraran en la búsqueda de información requerida y dar a conocer la utilidad del jabón artesanal de tierra que desde hace ochenta años atrás hacían los abuelos en el municipio Libertad e independencia y que actualmente quedan pocas familias que lo elaboran.

(P4-S2): *(P4-S2:3)* Convertir el aula en un laboratorio representó para niños-niñas, docentes y representantes una experiencia que permitió adquirir conocimientos científicos; y los interesados tuvieron la responsabilidad de investigar, formularse hipótesis, encontrar respuestas entre otras. *(P4-S2:4)* La experiencia consistió en realizar intercambios orales, uso de normas, manejar números, medidas, cantidad, peso, volumen, manipulación de herramientas, conocer propiedades de los materiales a usar, investigación en: libros revistas, folletos y etiquetas; incluso se aprovechó el conocimiento de adultos significativos los cuales aportaron ideas para lograr el objetivo común.

(P4-S3): *(P4-S3:5)* En esta experiencia, lo relevante fue la participación de la comunidad padres y representantes, maestra, auxiliar para que los niños comprobaran que se pueden elaborar jabones a partir de recursos que están a su alcance; además de conocer los beneficios para la prevención de la salud, tales como: bañarse, lavar, sacar espinillas, curar infecciones de la piel, el acné, la caspa y los piojos. *(P4-S3:6)* Por otro lado tener la oportunidad de ver reflejado el beneficio económico obtenido con la venta del jabón y lo más importante valorar las tradiciones como medio para el rescate de la historia local para que las futuras generaciones conozcan y sigan haciendo el tradicional jabón artesanal de tierra.

JUSTIFICACIÓN:

(P4-S4): *(P4-S4:7)* Convertir el aula en un laboratorio representó para niños-niñas, docentes y representantes una experiencia que permitió adquirir conocimientos científicos; y los interesados tuvieron la responsabilidad de investigar, formularse hipótesis, encontrar respuestas entre otras. *(P4-S4:8)* La experiencia consistió en realizar intercambios orales, uso de normas, manejar números, medidas, cantidad, peso, volumen, manipulación de herramientas, conocer propiedades de los materiales a usar, investigación en: libros revistas, folletos y etiquetas; incluso se aprovechó el conocimiento de adultos significativos los cuales aportaron ideas para lograr el objetivo común.

PPAS4. ELABORACIÓN DE JABON ARTESANAL
PROPÓSITOS:
<ul style="list-style-type: none"> • (P4-S5): (P4-S5:9) Valorar las tradiciones como medio para el rescate de la historia local para que las futuras generaciones conozcan y sigan haciendo el tradicional jabón artesanal de tierra. • (P4-S6): (P4-S6:10) Incorporar a los padres y representantes para que ayuden a los niños en la búsqueda de información requerida y apoyen los aprendizajes obtenidos por s durante el desarrollo del proyecto. • (P4-S7): (P4-S7:11) Conocer los pasos para la elaboración del jabón artesanal • (P4-S8): (P4-S8:12) <i>Valorar los diferentes usos del jabón para la salud.</i>
DIAGNOSTICO
<p>(P4-S9): (P4-S9:13) En reunión de grupo los niños observan un empaque de jabón vacío, se aprovechó el momento de la reunión para comentarles que se debe iniciar un nuevo proyecto, al solicitarles que seleccionen un tema, a uno de los niños se le ocurre la idea de trabajar en un proyecto para hacer jabones . (P4-S9:14) Esto permitió establecer un dialogo para conocer los saberes previos con el propósito de planificar actividades para el desarrollo. (P4-S9:15) A continuación se plantean preguntas realizadas por los niños::</p> <ul style="list-style-type: none"> *¿Creen ustedes que este tema es importante? *¿Cómo creen ustedes que se hace el jabón? *¿Quiénes lo elaboran? *¿Con cuales con materiales, se elaborara? *¿Conocen algunos tipos de jabón? *¿Todos tienen la misma forma? *¿Cuáles son sus usos?
<p>(P4-S10): (P4-S10:16) Gracias a la información obtenida surgió la idea de elaborar un jabón artesanal, que se oriento básicamente a tomar en cuenta el interés de los niños por investigar acerca del tema. (P4-S10:17) La propuesta de trabajar en un taller artesanal plantea una dinámica distinta en el desarrollo de la actividad científica en el preescolar. (P4-S10:18) La intención es incluir nuevos conocimientos respecto a la técnica de elaboración de jabones, de esta manera se dará oportunidad al grupo de indagar, investigar, para lograr el éxito del proyecto.</p>
SITUACIONES DIDÁCTICAS:
<p>(P4-S11): (P4-S11:19) <u>Objetivo:</u> Crear con la ayuda de los niños adivinanzas relacionadas con jabones. (P4-S11:20) Reunir a los niños en grupo. (P4-S11:21) Dar a conocer la seleccionada por el docente. (P4-S11:22) Escribir en una lamina las inventadas por el niño.</p>
<p>(P4-S12): (P4-S12:23) <u>Objetivos:</u> Propiciar juegos en el espacio exterior. (P4-S12:24) Reunir a los niños y dar instrucciones. (P4-S12:25) Valerse del recurso solicitado con anterioridad (tapas de agua mineral de recipiente grande). Realizar dinámica hagamos espuma.</p>

PPAS4. ELABORACIÓN DE JABON ARTESANAL
(P4-S13): (P4-S13:26) <u>Objetivo:</u> Manejar publicidad disponible. (P4-S13:27) Reunir a los niños. Distribuir material. (P4-S13:28) Dar instrucciones. (P4-S13:29) Establecer diferencias en cuanto a: uso, marca, peso, valor monetario.
(P4-S14): (P4-S14:30) <u>Objetivo:</u> Clasificar según el tipo. (P4-S14:31) Reunir a los niños. (P4-S14:32) Pedirles que clasifiquen según uso y estado (detergentes, líquidos, de tocador y barra o pasta).
(P4-S15): (P4-S15:33) <u>Objetivo:</u> Establecer diferencias entre peso. (P4-S15:34) Reunir a los niños. (P4-S15:35) Indicar el uso del peso. (P4-S15:36) Establecer las diferencias en cuanto al peso.
(P4-S16): (P4-S16:37) <u>Objetivo:</u> Establecer diferencias en cuanto a elaboración industrial y artesanal. (P4-S16:38) Reunir a los niños. (P4-S16:39) Conversar sobre los términos industrial y artesanal. (P4-S16:40) Mostrar libro contentivo de dibujos de maquinas industriales. (P4-S16:41) Dibujar individualmente una maquina de elaboración de jabón. (P4-S16:42) Realizar lectura corta relacionado con las maquinas.
PRIMERA ACTIVIDAD CIENTÍFICA:
(P4-S17): (P4-S17:43) Reunir a los niños. (P4-S17:44) Establecer normas de prevención. (P4-S17:45) Organizar equipos de trabajo. (P4-S17:46) Disponer de los recursos a utilizar (glicerina, alcohol, esencias, virutas de jabón de tocador). (P4-S17:47) Conversar sobre la función que cumple cada uno de los componentes anteriormente mencionados
<u>Pasos para la elaboración:</u>
(P4-S18): (P4-S18:48) Calentar en baño de maría la glicerina hasta que se disuelva completamente, bajar del fuego y aplicar el alcohol, remover, agregar la esencia. (P4-S18:49) Colocar la mezcla en recipientes previamente engrasados; se tomaran dos muestras una de ellas se colocara en el refrigerador y la otra a temperatura ambiente.
<u>Resultados:</u>
(P4-S19): (P4-S19:50) La muestra refrigerada adquirió mayor densidad que la dejada e temperatura ambiente.
<u>Uso determinado por los niños:</u>
(P4-S20): (P4-S20:51) Para lavarse las manos.
SEGUNDA EXPERIENCIA:
Jabón de Tierra
(P4-S21): (P4-S21:52) Reunir a los niños, comentar sus orígenes, dar a conocer los recursos que se usan para su elaboración, conversar sobre los pasos previos para obtener la cal viva y la ceniza, nombrar los componentes: cal viva, ceniza, cebo de res, fique, lejía, indicar el procedimiento para obtener la lejía.
<u>Elaboración y Descripción</u>
<u>Procedimiento:</u>
1. (P4-S22): (P4-S22:53) Cernir La ceniza.

PPAS4. ELABORACIÓN DE JABON ARTESANAL	
2.	(P4-S23): <i>(P4-S23:54)</i> Colocar la cal viva en un montón e ir rociando con agua hasta que se disuelva totalmente “polvo” en este momento se debe tener cuidado pues al recibir agua hace pequeñas explosiones y se calienta.
3.	(P4-S24): <i>(P4-S24:55)</i> Unir la ceniza y la cal viva, esto se hace con la pala y en el suelo, rociar poco agua.
4.	(P4-S25): <i>(P4-S25:56)</i> Llevar la mezcla a un canasto, el mismo debe tener en su interior hojas de guineo, esto permitirá que no caiga mezcla a la lejía. <i>(P4-S25:57)</i> La mezcla debe ser pisada o apretada con una botella procurando dejar un hoyo no muy profundo en el centro. <i>(P4-S25:58)</i> En este lugar se echa agua la cual debe escurrir lentamente, debajo del canasto se coloca un recipiente para aparar el líquido llamado lejía
5.	(P4-S26): <i>(P4-S26:59)</i> El líquido se recoge en botellas que deben estar numeradas del 1 al 5. <i>(P4-S26:60)</i> Se debe recoger por lo menos 2 litros en cada botella. <i>(P4-S26:61)</i> Este proceso puede durar hasta dos días para que la lejía sea de calidad
6.	P4-S27): <i>(P4-S27:62)</i> Prepara un fogón de leña y una olla resistente.
7.	(P4-S28): <i>(P4-S28:63)</i> Picar el cebo y el cogollo de fique, bien finos.
8.	(P4-S29): <i>(P4-S29:64)</i> Empezar la cocción con la lejía N° 5 colocar el cebo y el fique. <i>(P4-S29:65)</i> A medida que se va secando se aplica la lejía 4, 3, 2, y 1. <i>(P4-S29:66)</i> La última se llama lejía de cabeza. <i>(P4-S29:67)</i> Se debe mover con frecuencia en especial al final.
9.	(P4-S30): <i>(P4-S30:68)</i> ¿Cómo se prueba que ya está? <i>(P4-S30:69)</i> Se saca un poco en la paleta y se deja que repose, si se puede hacer una bola es que ya está listo. <i>(P4-S30:70)</i> Se baja del fuego, se bate con fuerza hasta que enfríe un poco y adquiera mayor consistencia.
10.	(P4-S31): <i>(P4-S31:71)</i> Echar la mezcla en los moldes y cuando este bien frío desmoldar.
Utilidad:	
(P4-S32): <i>(P4-S32:72)</i> Para bañarse. <i>(P4-S32:73)</i> Para lavar. <i>(P4-S32:74)</i> Curar infecciones de la piel como Acne. Caspa. Piojos. <i>(P4-S32:75)</i> Sacar espinillas.	
EVALUACIÓN:	
(P4-S33): <i>(P4-S33:76)</i> Observación diaria. <i>(P4-S33:77)</i> Escala de estimación bajo los siguientes criterios: se plantea hipótesis, establece diferencias y semejanzas en cuanto a: peso, tamaño, color, olor, densidad. <i>(P4-S33:78)</i> Reconoce y nombra características de los materiales empleados en la preparación de jabón líquido y de tierra.	
CONCLUSIÓN:	
(P4-S34): <i>(P4-S34:79)</i> Estas son solo algunas de las actividades llevadas a cabo en esta experiencia, lo relevante fue que los niños comprobaron que se pueden elaborar jabones a partir de recursos que están a su alcance; además de conocer los beneficios del recurso elaborado, por otro lado tuvieron la oportunidad de ver reflejado el beneficio económico obtenido con la venta del jabón de tierra.	

PPAS5. "LO QUE SE CUENTA DE MI PAÍS"

Preliminares

(P5-S1): (P5-S1:1) Cuando se habla de la enseñanza de la historia, lo primero que se puede pensar es en un sistema memorístico de fechas, héroes y batallas. (P5-S1:2) En muchos países al igual que en el nuestro, la historia es considerada como un área cargada de teoría que se limita al relato de acontecimientos sobresalientes por parte del docente, los cuales se tornan aburridos para los alumnos, por cuanto, los contenidos no son sometidos a razonamientos lógicos ni al despliegue de otras habilidades cognitivas complejas, sino que giran sobre la base de meras memorizaciones, carentes de sentido en muchos casos.

(P5-S2): (P5-S2:3) Estudios importantes concluyen que la actual manera de abordar la enseñanza histórica de sucesos, *no* forma al estudiante para conocer, comprender y valorar la evolución dinámica de la sociedad en la que se desenvuelve. (P5-S2:4) La falta de preparación del profesorado para debatir y contrastar los aspectos del pasado con los del acontecer actual y, la ausencia parcial de estrategias que inviten a nuestros educandos al análisis y la interpretación, son prácticas que han contribuido a que esta área sea más informativa que formativa.

(P5-S3): (P5-S3:5) Por tanto, urge un cambio que permita ayudar a los estudiantes a resolver problemas sociales, a través de preguntas que contribuyan a su desarrollo intelectual, a través del estímulo de sus habilidades creativas. (P5-S3:6) En este sentido vale decir que esta transformación se lleva a cabo, cuando se asuma lo expuesto por Finocchio (citado por Carretero, 2001), "la aceptación del área como una disciplina científica que estudia sistemáticamente el pasado como mecanismo para comprender el presente". (P5-S3:7) Para Aisemberg y Alderoqui (1994), existen buenos niveles de investigación teórica y práctica que potencian la didáctica formativa de esta área. (P5-S3:8) Resta de parte de los docentes apropiarse los mismos y contextualizarlos.

(P5-S4): (P5-S4:9) Al hacer comprender la historia en el aula, los profesores se convierten en seres capaces de contribuir en la educación de calidad de los alumnos, pues en la medida en que se fomente la práctica de análisis de los problemas de las sociedades de otros tiempos, se estará ayudando a discernir con mayor claridad la complejidad de cualquier acontecimiento en el presente.

La Pregunta de Angelina:

Punto de Partida

(P5-S6): (P5-S6:10) La situación que a continuación se describe pareciera ocurrir muy normalmente en las aulas de las escuelas, no obstante, llama profundamente la atención el hecho que contenidos académicos históricos fundamentales, repasados en clase, sean poco asimilados y más aún, tergiversados por parte de quienes están en continua formación escolar. (P5-S6:11) Tal reflexión se convirtió en la mecha que encendió el despliegue del presente proyecto.

(P5-S7): (P5-S7:12) Al regresar del receso, Angelina, de doce años de edad, notó que la cartelera que sería expuesta la semana siguiente, estaba casi lista; solo le faltaba el título. (P5-S7:13) Entonces con normal curiosidad, preguntó: - ¿Qué título le vamos a poner?

PPASS. "LO QUE SE CUENTA DE MI PAÍS"
(P5-S8): (P5-S8:14) Docente: - Mira la ilustración y dime qué te sugiere.- Fácil, "El Descubrimiento de América"; estamos en el mes de octubre y además el dibujo tiene pintados indios.
(P5-S9): (P5-S9:15) Docente: - Acertaste, ciertamente trata de lo acontecido en América a la llegada de los españoles, pero si te dijera que le vamos a dar otro nombre, ¿cuál le colocarías tú?
-(P5-S10): (P5-S10:16) Bueno, le pondría "El día más feliz en la vida de los indios".
(P5-S11): (P5-S11:17) Sin embargo, la ilustración no mostraba precisamente indígenas felices. (P5-S11:18) Como el receso acababa de concluir, se esperó que los demás chicos entraran al salón. (P5-S11:19) Una vez en él, los alumnos se concentraron en torno a la cartelera, entonces se aprovechó la situación para propiciar inferencias y predicciones a partir del dibujo. (P5-S11:20) Las respuestas no se hicieron esperar. (P5-S11:21) No obstante, para desconcierto, casi todos los títulos que los jóvenes alumnos mencionaban en nada se correspondían con la realidad de aquel octubre de 1492. (P5-S11:22) Sólo cuatro de los veintidós estudiantes del grupo, comentaron sin temor, expresiones como:- ¿Están locos?! ... Los indios no estaban contentos, ¿cómo lo iban a estar si los estaban matando?
(P5-S12): (P5-S12:23) No dejó de ser preocupante la debilidad vista en las ideas previas del grupo. (P5-S12:24) ¿Acaso no se habían comentado estos aspectos en anteriores oportunidades? ¿Por qué el 80% de los jóvenes del curso no lograron comprender a ciencia cierta la realidad de nuestra historia?. (P5-S12:25) La experiencia ocurrida con la cartelera llevó a la inevitable tarea de pensar que durante los tres años de permanencia con el curso, no se había dado la oportunidad de profundizar en el estudio de nuestro pasado histórico, aún cuando siempre se comentó la celebración de las efemérides del mes y se desarrolló en los proyectos de aula, ciertos contenidos inmersos en el área de Ciencias Sociales.
(P5-S13): (P5-S13:26) Como quiera que sea, la realidad sirvió para confirmar una vez más la urgente necesidad de revisar las ideas previas así como incorporar nuevos saberes en los educandos, que los llevara a interpretar el conocimiento histórico-teórico abordado en la escuela, desde su realidad.
(P5-S14): (P5-S14:27) Surge entonces, dentro de este marco, el Proyecto Pedagógico de Aula "Lo Que Se Cuenta De Mi País", desarrollado en la Escuela Rural Bolivariana "La Colorada", cuyos actores principales fueron veintidós alumnos del Sexto Grado, con edades comprendidas entre 10 y 15 años. (P5-S14:28) La institución está ubicada en el caserío del mismo nombre, aldea Jabillos, municipio Fernández Feo, siguiendo la ruta antigua del aeropuerto de Santo Domingo. (P5-S14:29) La población por su parte, se encuentra alejada de lugares donde existen bibliotecas, venta de periódicos o acceso a internet, lo que dificulta la ampliación del conocimiento y deriva que la formación cultural, dependa prácticamente de la escuela.

PPAS5. "LO QUE SE CUENTA DE MI PAÍS"
(P5-S15): (P5-S15:30) Lo que sí abunda es la influencia de los medios de comunicación social como el televisor y la radio, que a través de programas, propagandas y canciones, escasamente difunden los valores nacionalistas.
(P5-S16): (P5-S16:31) Este planteamiento resalta la intencionalidad del hecho pedagógico y obliga a mantener una postura de alerta que invita a crear planificaciones cargadas de significatividad y alejadas de toda fuente de improvisación, a expensas de entender el enorme compromiso de formar ciudadanos con pertenencia nacional. (P5-S16:32) Y justamente, en aras de mejorar el quehacer educativo de quienes aman y practican esta noble carrera, se desea compartir algunas estrategias que potencian la comprensión de contenidos históricos, las cuales también pueden ser vinculadas a otros temas escolares.
El Norte del Proyecto: Los Propósitos
(P5-S17): (P5-S17:33) Conscientes de la necesidad de formar ciudadanos que viven en un mundo de permanente cambio, donde las exigencias del medio demandan acciones asertivas que generen respuestas positivas a los cambios sociales y con miras a favorecer un sentido de pertenencia por lo nuestro, se propuso:
(P5-S18): (P5-S18:34) Reflexionar en torno al papel que cada uno debe cumplir en pro del desarrollo y progreso de la comunidad, región y país.
(P5-S19): (P5-S19:35) Propiciar el valor por la lucha de ideales en bien individual y colectivo.
(P5-S20): (P5-S20:36) Despertar el interés y la curiosidad por comprender las causas y consecuencias del proceso de emancipación venezolana.
(P5-S21): (P5-S21:37) Fomentar la toma de conciencia de los aspectos que definen nuestra identidad nacional.
(P5-S22): (P5-S22:38) Favorecer la integración grupal, al crear espacios para la lectura y la escritura de textos referidos al acontecer histórico.
* (P5-S23): (P5-S23:39) Estimular la imaginación y el pensamiento creativo.
(P5-S24): (P5-S24:40) Potenciar el pensamiento lógico al formular planteamientos y resolver situaciones cotidianas relacionadas con el hecho histórico.
LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS. La Línea del Tiempo
(P5-S25): (P5-S26:41) Con base en los propósitos plantados, se planificó la ejecución de distintas y variadas situaciones didácticas, que ayudaron a impulsar y promover la utilidad de los contenidos. (P5-S26:42) Así, al intentar construir la noción del concepto de historia, se trabajó con el grupo la elaboración de la línea del tiempo. (P5-S26:43) Al momento de iniciar, conversamos acerca que, todas las personas tienen un pasado que pueden contar a otros, pues basta con ordenar las acciones desde la niñez hasta el tiempo presente, para comprender cómo ha sido el transcurrir en la vida de cada uno. (P5-S26:44) Con esta premisa, se invitó al grupo a comentar algunas vivencias significativas. (P5-S26:45) Algunos hablaron de la llegada de sus hermanos más pequeños; otros, conversaron sobre pequeños accidentes sufridos. (P5-S26:46) El intercambio se tornó ameno pues todos disfrutaron escuchando las anécdotas del curso.

PPAS5 "LO QUE SE CUENTA DE MI PAÍS"

(P5-S26): (P5-S26:47) Encendida la llama de la motivación, se solicitó al curso escribir un resumen de tales vivencias, reordenando los sucesos más importantes con su fecha. (P5-S26:48) Una vez redactados los textos y después de algunas correcciones, se le pidió al curso dibujar las escenas principales del resumen. (P5-S26:49) De este modo, se escucharon comentarios como: - ¡estamos dibujando la película de nuestras vidas!

(P5-S27): (P5-S27:50) Ya al final, ajustaron más los trabajos, disponiendo las escenas de forma continua de modo tal que se construyera la línea del tiempo (Ver Anexo). (P5-S27:51) Concluyeron esta parte de la actividad con la exposición de los trabajos, donde todos orgullosos expusieron la "historia de sus vidas". (P5-S27:52) Lo anterior dio pie para debatir la formulación del término "historia". (P5-S27:53) Entre los comentarios aportados por los alumnos están:
- La historia es todo lo que ocurrió en el pasado.- Historia es lo que yo puedo contar de mí mismo y de otros,
- La historia se forma con lo que hacemos hoy.

(P5-S28): (P5-S28:54) Satisfechos en gran medida, el grado decidió avanzar en el estudio de nuestra propia historia, aquella que llevan inmersos los venezolanos. (P5-S28:55) Al respecto, se comentó que, al igual que ocurre con nosotros, el país tiene un pasado digno de conocer y valorar y que, mas que dar importancia a las fechas, personajes y lugares, el compromiso mayor es revisar las lecciones que se puedan aprender a partir del hecho histórico, para buscar enseñanzas que ayuden a ser mejores ciudadanos.

(P5-S29): (P5-S29:56) Vale decir que la fase de motivación es sumamente importante porque es esta, la que justamente en muchos casos, determina el éxito de las siguientes acciones. (P5-S29:57) De esta manera, con un curso bastante motivado, se consultó diferente material de apoyo (en su mayoría textos variados de la biblioteca de aula) para revisar los datos que aportan en torno a la historia.

(P5-S30): (P5-S30:58) Leído el material consultado y mediante charlas dirigidas, se conversó sobre los principales aspectos vividos en Venezuela entre los años 1500 -1800, entre los que mencionaron, la etapa de la conquista española y todas las consecuencias de esta para el país; el origen del nombre de nuestro país y el proceso de colonización en la parte social, cultural y política. (P5-S30:59) Para comprender mejor, el grupo preparó resúmenes con ayuda de la técnica basada en el círculo del entendimiento, en la que debieron responder a interrogantes como: ¿qué pasó? ¿por qué sucedió? ¿quiénes actuaron? ¿cómo ocurrió? , etc.

(P5-S31): (P5-S31:60) Igualmente, elaboraron cuadros comparativos entre la forma de vida colonial y el modo de vida actual, en el que destacaron los principales aspectos referidos a vivienda, alimentación, música y educación.

(P5-S32): (P5-S32:61) Lo que produjo en el grupo una buena cantidad de comentarios, fue el aspecto musical. (P5-S32:62) Al respecto, se reflexionó acerca del bombardeo de diversos ritmos como el merengue, salsa, vallenato, reague, rap, rock, pop y muchos otros que desplazan nuestras raíces.

PPAS5. "LO QUE SE CUENTA DE MI PAÍS"

(P5-S33): (P5-S33:63) En cuanto a la educación, resultó bien claro para el grupo, el paso gigantesco que dio nuestro país al hacer posible una educación pública para todos los venezolanos, sin distingo de razas, religión, sexo y condición social, tal como ocurrió durante la época colonial. (P5-S33:64) Se destacó la aparición del petróleo como suceso que marcó el cambio en la economía nacional, pues uno de los principales exportadores de este crudo, es justamente nuestro país.

(P5-S34): (P5-S34:64) Esta actividad permitió manejar tablas de doble entrada y activar los procesos cognitivos que implican la observación, y la clasificación, al trabajar el análisis por la vía de analogías y contrastes. (P5-S34:65) Envueltos en esta ola de comparación, al curso le resultó agradable diferenciar el intercambio comercial del país, a través de ilustraciones que dibujaron luego de las consultas bibliográficas y los respectivos diálogos sobre el tema.

Clases Sociales:

Una Realidad Para Debatir

(P5-S35): (P5-S35:66) Uno de los contenidos de mayor impacto para el grupo lo constituyó el estudio de las clases sociales en la colonia. (P5-S35:67) A través de un relato ameno se explicó la mezcla que se produjo entre indios, blancos y negros; los cuales dieron origen a la raza de los mestizos, zambos y mulatos, todos pertenecientes al grupo conocido como "pardos". (P5-S35:68) Con esta información se hizo un trabajo bien interesante, pues los alumnos representaron a través de un mapa conceptual, las relaciones entre un grupo y otro. (P5-S35:69) Una vez verificada la comprensión, ampliamos el compás al revisar la existencia de otros grupos sociales, conformados por los blancos peninsulares, blancos criollos y blancos de orilla, para luego examinar qué papel desempeñaba cada uno en la sociedad colonial. (P5-S35:70) A partir de esto, los alumnos elaboraron la "pirámide de las clases sociales" con los datos suministrados sobre la cantidad de individuos de la época. (P5-S35:71) De esta actividad, surgieron preguntas como: - ¿Por qué los negros estaban en la base de la pirámide? - ¿Por qué había tan pocos peninsulares? - ¿Por qué se le llaman clases sociales?

(P5-S36): (P5-S36:72) Luego de procurar tejer entre todos, las respuestas necesarias, se trasladó el tema a la actualidad, conversando acerca de los grupos sociales que existen hoy día. (P5-S36:73) Con relación a esto, los jóvenes fueron enfáticos en afirmar "ricos y pobres"; sin embargo, debido a que esta clase de respuesta abarca varias dimensiones, nos detuvimos a reflexionar quiénes conforman estos grupos y su rol dentro de la sociedad. (P5-S36:74) La discusión fue bastante participativa y lo mejor de todo fueron las conclusiones obtenidas:

(P5-S37): (P5-S37:75) Pobres pueden ser las personas que no tienen estudio, pero también los de mal corazón aunque tengan mucho dinero.

-(P5-S38): (P5-S38:76) Los que tienen pocos recursos son los que más trabajan, por lo tanto son muy importantes en la sociedad.

PPAS5. "LO QUE SE CUENTA DE MI PAÍS"

(P5-S39): (P5-S39:77) Para estimular el pensamiento lógico, el grado resolvió planteamientos referidos a la noción de probabilidad. (P5-S39:78) Así, asociaron situaciones creadas por ellos mismos, a términos como "poco probable", "probable", "muy probable", "evento seguro" y "evento imposible". (P5-S39:79) Al respecto, Miguel de 11 años escribió: Es muy probable que los criollos estuvieran contentos con el poder que tenían.- Es seguro que mataron muchos indios. - Es imposible que los negros maltratados no quisieran escapar de sus amos. - Es probable que los peninsulares viajaran a España. - Es poco probable que un pardo pudiera estudiar.

(P5-S40): (P5-S40:80) Luego se propusieron ciertas situaciones didácticas para potenciar el razonamiento lógico, así como para trabajar la operatividad de los números fraccionarios. Entre éstas:

¿Quién es más Alto?

(P5-S41): (P5-S41:81) Barú, Maeni, Kalú, Lita y Kaína son los nombres de cinco indiecitos de la colonia. (P5-S41:82) A partir de los siguientes datos, ¿puedes encontrar el orden correcto de sus estaturas?

- Barú es más bajo que Lita y más alto que Maeni.
- Kaína es más baja que Lita u que Maeni.
- Kalú es más alto que Barú.
- Lita no es más alto que Kalú.
- Sólo uno de ellos es más alto que Lita.
- Si Barú mide 1,50 m de estatura, ¿Cuánto miden los demás, sabiendo que se llevan 1 cm de diferencia?

¿Cuántos Habían?

(P5-S42): (P5-S42:83) La población en Venezuela para el año 1600, se estimaba en 100 mil personas. Si de éstas, $\frac{1}{2}$ eran esclavos, $\frac{2}{8}$ eran indios, $\frac{4}{32}$ eran pardos y el resto eran blancos. ¿Cuántos blancos habitaban en la colonia?

**Pequeños Actores de
"Mi Venezuela Colonial"**

(P5-S43): (P5-S43:84) Una vez estudiada la forma de vida de los diferentes grupos sociales, se le propuso al grado crear un guión para representar una obra teatral, en la que ellos mismos caracterizaran los personajes estudiados y, dada la inclinación del curso por las artes escénicas, la petición no se hizo esperar, así que, dispuestos en equipos redactaron escenas distintas según sus gustos. (P5-S43:85) Esta actividad tomó varios días, ya que los jóvenes tuvieron que reescribir el guión varias veces para mejorar la coherencia entre los diálogos y ajustar los detalles propios de la lengua escrita.

(P5-S44): (P5-S44:86) A lo largo de la obra los jóvenes se mostraron libres para actuar, pues lograron caracterizar con firmeza papeles de personajes arrogantes, felices, desesperados, tristes, curiosos, entre otros (Ver Anexo). (P5-S44:87) Vale la pena destacar que los propios alumnos, concluida la obra, decidieron expresar verbalmente al auditorio, un mensaje referido a la práctica de valores como la libertad, la paz, la solidaridad y el respeto hacia los demás, en un intento por compartir las reflexiones estudiadas en clase hasta ese momento.

PPAS5. "LO QUE SE CUENTA DE MI PAÍS"

Comics: Los Preferidos del Grupo

(P5-S45): (P5-S45:88) En virtud de las capacidades mostradas por el curso para el dibujo y a fin de estimular el proceso de escritura, se invitó al grupo a elaborar el montaje de caricaturas con personajes y paisajes históricos, a partir de figuritas impresas. (P5-S45:89) Al respecto, el grupo siguió sin problema las instrucciones que se dieron antes de iniciar el trabajo. (P5-S45:90) Entre estas: pensar el desarrollo de la historieta; colorear las figuras impresas antes de recortarlas; dibujar los pasajes para superponer los personajes; recortar las figuras, pegarlas en el lugar previsto y finalmente escribir los diálogos pensados. (P5-S45:91) Por decisión de los alumnos la actividad se desarrolló en parejas, como forma para compartir las ideas, los materiales y hacer más amena la jornada. (P5-S45:92) Ya al término, cada equipo expuso su labor. (P5-S45:93) Los comics, aunque con un toque gracioso, reflejaron la forma de vida de la colonia (Ver Anexo).

Juegos Lúdicos Para

Estimular la Creatividad

(P5-S46): (P5-S46:94) Al proseguir con el proyecto, el curso examinó algunos acontecimientos que marcaron la historia del país; de este modo, los alumnos fueron anexaron nuevas escenas a la línea de tiempo construida inicialmente.

◆ Rompecabezas

(P5-S47): (P5-S47:95) En la medida en que se avanzó, el grupo elaboró algunos juegos que sirvieron para reforzar la parte teórica, los cuales se utilizaron para potenciar el pensamiento lógico y favorecer la imaginación. (P5-S47:96) En este sentido, al estudiar la división político-territorial del país, los alumnos de manera individual, confeccionaron rompecabezas del mapa de Venezuela utilizando foami. (P5-S47:97) Para elaborar el mismo, consideraron las siluetas de los estados venezolanos. (P5-S47:98) Armandando y desarmando el mapa, una y otra vez, el grupo avanzó en la localización rápida de estados y capitales, señalamiento de zonas limítrofes y ubicación de sitios que se destacan en la actualidad por la producción industrial (Ver Anexo).

(P5-S48): (P5-S48:99) La actividad lúdica se hizo mucho más valiosa al reflexionar en torno a los movimientos preindependentistas que se dieron en el país.): (P5-S48:100) Sobre esto podemos decir que, el montaje de pequeños dramas en el aula y las preguntas de corte lógico, contribuyeron a comprender mejor las causas y consecuencias del proceso de emancipación venezolana. (P5-S48:101) Utilizando hechos históricos protagonizados por personajes como Chirinos, Gual, España, Miranda y otros, se formularon interrogantes que permitieran al grado establecer mejor la relación causa- efecto, así como potenciar los procesos de inferencia y predicción. (P5-S48:102) A manera de ejemplo señalamos los siguientes: - ¿Qué habría pasado si la rebelión del zambo Leonardo Chirinos hubiera tenido éxito? ¿Por qué causa Francisco de Miranda se reveló al yugo español? ¿Qué acciones habría emprendido si no lo hubieran apresado?

PPASS. "LO QUE SE CUENTA DE MI PAÍS"

(P5-S49): (P5-S49:103) Esta parte costó un poco más al grupo, ya que pasaron a un nivel de abstracción más complejo, no obstante, los resultados fueron satisfactorios. (P5-S49:104) Luego de concluida la actividad, se invitó a los alumnos a analizar de la misma manera, una situación problema presente en el hogar o en la comunidad, con miras a **proponer soluciones** que contribuyan a mejorar la forma de vida de ellos mismos y de la población.

♣ **Cruciletras**

(P5-S50): (P5-S50:105) Ahora bien, tres fechas más fueron asignadas a nuestra línea de tiempo: los sucesos del 19 de abril de 1810, la firma del Acta de Independencia y la Batalla de Carabobo. (P5-S50:106) Estos temas bien narrados lograron motivar al grupo para crear juegos como el cruciletras "¿Quién Soy?", el cual se completa anotando los apellidos de los personajes históricos a partir de alguna clave dada.

♣ **Maquetas**

(P5-S51): (P5-S51:107) También, uno de los jóvenes mencionó la posibilidad de fabricar una línea de tiempo usando material concreto en el salón, donde se reconstruyera la escena central de los principales acontecimientos estudiados, utilizando maquetas para ello. (P5-S51:108) La idea de inmediato causó furor. (P5-S51:109) Entre todos decidieron qué eventos conformarían la línea de tiempo, a construir. (P5-S51:110) Como de costumbre, los alumnos se reunieron en equipos, y mediante sorteo, seleccionaron la maqueta a diseñar. (P5-S51:111) Los sucesos escogidos fueron los siguientes:

- * La llegada de los españoles a América, en 1492.
- * La vida en la época colonial.
- * Las 2da. Expedición de Miranda, en 1806.
- * El 19 de abril de 1810.
- * La firma del Acta de Independencia, en 1811.
- * La Batalla de Carabobo, en el año 1821.

(P5-S52): (P5-S52:112) Cuando los trabajos estuvieron listos, los alumnos cuidaron de rotular las maquetas, por lo que escribieron el nombre del acontecimiento y el año en que sucedió, recordando que estos datos son básicos al momento de armar la línea de tiempo. (P5-S52:113) De esta manera, los jóvenes dispusieron las maquetas en una parte especial del aula, una a continuación de la otra y cerraron la situación didáctica con la exposición respectiva (Ver Anexo). (P5-S52:114) Cabe mencionar la sensación que embargó al grupo al contemplar todas las maquetas juntas, pues parecían salir de ellas, voces que invitaban a pensar en lo que vivieron sus personajes. (P5-S52:115) De hecho, el curso se conectó afectivamente desde un principio con los sucesos históricos, y desarrollaron un sentido práctico y curioso en el estudio de esta rama del saber.

PPAS5. "LO QUE SE CUENTA DE MI PAÍS"

(P5-S53): (P5-S53:116) Dentro de una perspectiva muy general, se presentó a los jóvenes los nombres de los hombres que gobernaron al país a partir de 1900, resaltando los tachirenses mayormente. (P5-S53:117) La estrategia usada fue la acostumbrada consulta bibliográfica, que incluyó lecturas grupales, conversaciones dirigidas y elaboración de textos basados en conclusiones obtenidas. (P5-S53:118) Revisando las fuentes, los alumnos consiguieron puntos importantes que llamaron su atención: Mónica: ¡¿No puede ser que la democracia tenga tan poquito tiempo?! Juan Manuel: ¡Profe, si la historia se repite, entonces, ¿la dictadura puede volver?!

(P5-S54): (P5-S54:119) Con atención a estos planteamientos se trabajaron conceptos como: dictadura, democracia, magnicidio, gobierno de facto; también, se reflexionaron algunos derechos y deberes consagrados en nuestra Carta Magna.

◆ **Memorias**

(P5-S55): (P5-S55:120) Con el fin de que los alumnos se familiarizaran con los nombres de los gobernantes, se les solicitó preparar un sencillo juego de "memoria de presidentes" a partir del material impreso, dado al grupo, con fotos. (P5-S55:121) Así, cada vez que un jugador ganaba un par de tarjetas, debía mencionar el nombre del gobernante que estaba en dicha tarjeta (Ver Anexo).

◆ **Museo de Presidentes**

(P5-S56): (P5-S56:122) Con énfasis especial, destacamos los nombres de los siete presidentes de origen tachirense, que llegaron al poder, pues llamó la atención, el hecho que nunca otro estado fuera cuna de tantos gobernantes. (P5-S56:123) De allí que, al revisar la población de origen de cada uno de ellos, se aprovechó para repasar la división política del Táchira. (P5-S56:124) De igual modo, se le concedió nuevamente un espacio al arte; en esta oportunidad, el curso confeccionó pequeños bustos en plastilina, que simulaban la réplica de los mandatarios. (P5-S56:125) Este trabajo que requirió gran dominio de la habilidad motriz fina, fue denominado por los alumnos: "El Museo de Presidentes Tachirenses" (Ver Anexo).

◆ **Tres en Línea**

(P5-S57): (P5-S57:126) Como mecanismo de repaso, entretenimiento y evaluación, el grado practicó en diferentes oportunidades el conocido juego "Tres en Línea" (o "la vieja" como también se le llama), sólo que, para poder anotar el símbolo en la tabla, el jugador debía responder una pregunta relacionada con el tema en estudio (Ver Anexo). (P5-S57:127) Los mismos alumnos pensaban las preguntas y las formulaban de forma oral, sin necesidad de tarjetas. (P5-S57:128) Algunas interrogantes presentadas fueron:- ¿Qué presidente duró más años en el poder? - ¿Quién redactó el Acta de Independencia en 1811? - ¿Dónde nació Isaías Medina Angarita?

PPAS5. "LO QUE SE CUENTA DE MI PAÍS"

Proyecto de Vida: Metas Visualizadas

(P5-S58): (P5-S58:129) Ya al cierre se consideró oportuno incluir ideas para la elaboración del proyecto de vida iniciado y mantenido a lo largo de tres años con el grupo, por lo que en esta ocasión se estimuló la fijación de metas en los alumnos, e incluso, la visualización de las mismas. (P5-S58:130) Dado que el proyecto de vida fue trabajado en otras oportunidades, lo que se hizo fue enriquecer el mismo, a partir de la reflexión originada por la gesta emancipadora de nuestros precursores, al destacar que la bandera de ellos, fue el enorme deseo de acabar con la esclavitud y eliminar la oligarquía. (P5-S58:131) Por lo tanto, para trabajar esta parte, el grupo meditó algunas lecturas que sirven de estímulo en el logro de las metas propuestas.

Si persigues un ideal, recuerda que...

(P5-S59): (P5-S59:132) Nadie alcanza la meta con un solo intento, ni alcanza altura con un solo vuelo.

(P5-S59:133) Nadie recoge cosecha sin abonar primero mucha tierra, ni llega a la otra orilla sin haber hecho puente para pasar. (P5-S59:134) Nadie puede juzgar sin conocer primero su propia debilidad. (P5-S59:135) Nadie consigue su ideal sin haber pensado primero que perseguía un imposible. (P5-S59:136) Nadie deja de llegar cuando de verdad se lo propone, ni llega al puerto sin remar muchas veces. ¡Si das lo mejor de ti y confías en tus habilidades, esfuérzate, es seguro que lograrás tus metas!

(P5-S60): (P5-S60:137) Después de realizar lecturas como la anterior, comentamos: - ¿Qué quiere decir el autor cuando afirma que las metas no se logran en un solo intento? - ¿Cuántos intentos emprendieron nuestros precursores para alcanzar la libertad del país? - ¿Se requiere conocer nuestras habilidades al momento de pensar en las metas?

(P5-S61): (P5-S61:138) Con este marco, invitamos al grupo a pensar cómo se verían más adelante, visualizándose ellos mismos en el futuro. (P5-S61:139) Luego, se le pidió redactar las metas que deberían plantearse para lograr sus aspiraciones. (P5-S61:140) Algunos alumnos fueron bastante amplios en sus respuestas; otros, manifestaron no poderse verse con claridad. (P5-S61:141) Luego de sondear las respuestas en torno a lo que les gustaría hacer, obtuvimos los siguientes datos:

- El 36% quiere ser profesor. - Un 10% muestra agrado por las labores de peluquería.
- El 15% desea dedicarse a los oficios del campo. - Un 5% quiere ejercer el canto o dedicarse a labores de construcción civil. - Un 5% anhela ser veterinario.
- Otro 5% desea ser policía. - El 24% declara no saber aún.

PPAS5. "LO QUE SE CUENTA DE MI PAÍS"
<p>(P5-S62): (P5-S62:142) Tomada una muestra al azar, se indagó las metas a lograr para alcanzar el deseo propuesto. (P5-S62:143) De ahí que, Yuleima compartió parte de su trabajo, pues comentó que a ella le agradaría mucho ser profesora de educación física ya que posee buenas destrezas para desenvolverse en esta área. (P5-S62:144) Sin embargo, añadió que para lograr su meta, debía estudiar bastante durante el bachillerato, especialmente las asignaturas teóricas, que son las que más le cuestan. (P5-S62:145) Agregó, que sería muy necesario buscar la manera de conseguir los recursos económicos para costear sus estudios y que, si se lo propone firmemente, es muy probable que alcance su ideal.</p>
<p>(P5-S63): (P5-S63:146) Con esta valiosa información, el grupo manejó el bloque de Estadística y Probabilidad de forma positiva. (P5-S62:147) De esta manera, los jóvenes elaboraron el cuadro estadístico "Los alumnos de 6° grado en el futuro", en el cual ordenaron y tabularon los datos, así como encontraron las frecuencias simples y acumuladas del espacio muestral; posteriormente, construyeron un diagrama circular para reflejar el porcentaje de las respuestas encuestadas (Ver Anexo).</p>
<p>(P5-S64): (P5-S64:148) Más adelante, calcularon la probabilidad de ocurrencia de algunos eventos derivados del ejercicio, resolviendo planteamientos lógicos como el que se cita a continuación: La encuesta de sexto grado referida a las metas y aspiraciones, arrojó los siguientes resultados: 8 alumnos manifestaron inclinarse por la educación; 2 dijeron gustarle la peluquería; 3 quieren dedicarse al campo; 1 quiere cantar; 1 desea ser veterinario; 1 quiere ser policía y 6 no se han decidido aún. Si se elige al azar un alumno del grado, encontrar las siguientes probabilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Que le guste las labores del campo. b) Que le agrade la educación. c) Que quiera ser policía o veterinario. d) Que no quiera dedicarse al canto. e) Que no se haya decidido todavía. f) Que no desee ser educador.
<p>(P5-S65): (P5-S65:149) Para cerrar la situación didáctica y dar por concluido el proyecto, los alumnos confeccionaron, cada uno, un collage diferente referido a la meta visualizada, utilizando mayormente recortes de revistas.</p>
<p>Otros Aportes Para Estudiar el Hecho Histórico</p>
<p>(P5-S66): (P5-S66:150) 1.- Comience por conocer la historia de la comunidad donde está ubicada la institución escolar. Busque testimonios de personas mayores que cuenten sobre ella. Examine vestigios que evidencien la localidad.</p>
<p>(P5-S67): (P5-S67:151) 2.- Articule los hechos del pasado con acontecimientos del presente. Busque similitudes y también diferencias.</p>
<p>(P5-S68): (P5-S68:152) 3- Evite abordar los contenidos de manera estática; por el contrario, enriquezca la planificación con estrategias amenas y variadas que incluyan arte, escritura, lectura, drama, otros.</p>

PPAS5. "LO QUE SE CUENTA DE MI PAÍS"
(P5-S69): (P5-S69:14.- No formule todas las preguntas. Permita que el grupo se plantee interrogantes en torno a situaciones diversas y busque las respuestas.
(P5-S70): (P5-S70:15.- Revise con el curso las fuentes y reflexione sobre su utilidad. Recalque que ellas son testimonios que registran la historia. No deje de mencionar los autores abordados.
(P5-S71): (P5-S71:153) 6.- Indique también que existen otros tipos de fuentes a las que se deben dar crédito, como documentales, videos, entrevistas, documentos, vestigios, otros.
(P5-S72): (P5-S72:154) 7.- Observe con los alumnos, en la medida de lo posible, videos o películas con escenas que muestren el pasado. La imagen perdura más en el recuerdo que las propias palabras.
(P5-S73): (P5-S73:155) 8.- Use el diccionario siempre que pueda.
(P5-S74): (P5-S74:160) 9.- Busque la utilidad práctica a toda enseñanza derivada del hecho histórico. No enfatice solo en fechas o en nombres.
(P5-S75): (P5-S75:161) 10.- Estimule el pensamiento lógico formulando planteamientos que requieran análisis. Promueva más la resolución de problemas.
(P5-S76): (P5-S76:162) 11.- Si el área donde está lo permite, lleve a sus alumnos a observar edificaciones modernas y comparen con las antiguas. Invítelos a dibujar lo visto. Visiten un museo.
(P5-S77): (P5-S77:163) 12.- Fomente una conciencia creativa en los alumnos que los conduzca a tomar acertadas decisiones.
(P5-S78): (P5-S78:164) 13.- No saque los contenidos de su contexto. Es un error estudiar algún hecho histórico alejado de la realidad en la que ocurrió.
(P5-S79): (P5-S79:165) 14.- Busque siempre el porqué de los sucesos, todo hecho histórico obedece a causas y despliega consecuencias, trabaje la estrategia "causa-efecto".
(P5-S80): (P5-S80:166) 15.- Presente una actitud dinámica, abierta y sobre todo imparcial por los hechos del pasado. Evite juzgar y procure enseñar.
(P5-S81): (P5-S81:167) Finalmente, no permita que la historia siga extinguiéndose al hacerla pasiva en los salones de clase. (P5-S81:168) Rescátela a partir del entorno donde se encuentra. (P5-S81:169) Dele un sentido de pertenencia a la realidad que lo rodea y haga sentir en los alumnos el deber de buscar su propia identidad, aquella que los define como seres únicos y no como patrones repetidos que responden a estereotipos. (P5-S81:170) La Identidad Nacional es uno de los Ejes Transversales exigido para la II Etapa de Educación Básica; sin embargo, gran parte de las veces se vincula muy poco a los proyectos de aula, o peor aún, se articula sin darle un sentido formativo a los contenidos.
(P5-S82): (P5-S82:171) Revise las fuentes constantemente; a veces el contenido cambia. (P5-S82:172) Lo que hoy parece una realidad, mañana puede resultar errado. (P5-S82:173) Recuerde, de nosotros depende que las generaciones venideras se formen sobre la base de hechos históricos veraces. (P5-S82:174) Si se siente comprometido con el país, adelante, ¡comience a contar bien la historia!.

ANEXO B

**CUADROS CON CRITERIOS DE ANÁLISIS PARA
CADA UNA DE LAS UNIDADES DE LAS VARIABLES
LINGÜÍSTICAS.**

Criterios de análisis para las unidades relacionadas con la superestructura

Unidad de análisis	Criterio de análisis
Introducción del tema	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa el tema del proyecto. • Las ideas permiten inferir el interés del desarrollo del proyecto. • Expresa las diversas secciones que conforman el PPA.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Organiza en diversas secciones el desarrollo del proyecto. • Detalla y amplía cada una de las actividades desarrolladas en el aula de clase. • Los temas de cada una de las secciones se distinguen unos de otros por su contenido claramente diferenciable.
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> • Resume los principales puntos tratados en el desarrollo del PPA. • Las conclusiones no se relacionan con el tópico global. • No presenta conclusiones.

www.bdigital.ula.ve

Criterios de análisis para las unidades relacionadas con la organización secuencial del discurso

Unidades de análisis	Criterio de análisis
Tópico nuevo	El docente, para introducir el tópico nuevo, utiliza: a) la posición de objeto o segundo argumento, b) posición de sujeto o primer argumento de la cláusula.
Tópico dado	Uso de los marcadores (Portolés, 1998).
Subtópico	Estrategias asociadas a algunas inferencias.
Tópico reanudado	Empleo de la referencia anafórica.

Criterios de análisis para las unidades relacionadas con la cohesión léxica

Unidad de análisis	Criterio de análisis		
	Identificación del nexó	Tipo de nexó	Elementos referidos
Repetición léxica.			
Sinonimia.			
Superordenación			
Generalización			
Campos semánticos.			

Criterios para obtener la frecuencia de las unidades relacionadas con la Cohesión Léxica

Mecanismo	Criterio de análisis		
	Fr	%	Elementos referidos
Repetición léxica.			
Sinonimia.			
Superordenación.			
Generalización			
Campos semánticos.			
TOTAL			

ANEXO C

SINTESIS CURRICULAR DEL AUTOR

www.bdigital.ula.ve

SÍNTESIS CURRICULAR

Pablo Enrique Arellano García. Profesor en Educación Integral, mención Lengua y Literatura. Licenciado en Educación, Mención: Dificultades de Aprendizaje. Maestría en Lectura y Escritura. Ponente en diversos eventos como el Congreso de Lectoescritura de Las Américas. Congreso Nacional de Lectura de Colombia. Seminario: Lectura, Escritura y Formación Docente. Jornada de Supervisión Participativa y de Calidad. Gerencia. Coordinador General de diversos eventos educativos, en el ámbito regional, nacional e internacional.

Autor de diversas publicaciones como El director necesario para una Escuela Bolivariana de Calidad. Los Proyectos de aula y la Formación de niños lectores y productores de textos, Proyectos Pedagógicos de Aula: estructura textual y mecanismos de cohesión. Repensar el proceso evaluativo: aportes para un discusión reconciliadora.

Profesor de Lectoescritura. Coordinador del Plan Lector en el Estado Táchira, Coordinador de Fundalectura – Táchira, Facilitador en la formación de maestros, personal directivo y asesor de Fundalectura – Táchira. Integrante del proyecto Modernización y Fortalecimiento de la Educación en el Estado Táchira. Asesor del proyecto Escuelas Bolivarianas en los estados Táchira y Trujillo. Jefe de la División de Apoyo Educativo de la Dirección de Educación del Estado Táchira. Director de planteles educativos. Tutor de tesis de grado. Profesor de Postgrado en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, en la Universidad de los Andes y actualmente profesor invitado en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt y contratado del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” por la Subdirección de Extensión.