

¡EL ZANJÓN LAVAPATAS ESTÁ VIVO!  
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS  
DESCRIPTIVOS, CON NIÑOS DE GRADO PRIMERO.

María Luisa Parra Salazar

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2018

EL ZANJÓN LAVAPATAS ESTÁ VIVO!  
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS  
DESCRIPTIVOS, CON NIÑOS DE GRADO PRIMERO.

María Luisa Parra Salazar

Asesora

Yenny Quintero Arango  
Magíster en Educación

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2018

Nota de Aceptación

---

---

---

---

---

Firma del director de tesis

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

## **Agradecimientos**

A la Magister Yenny Quintero Arango por el apoyo ofrecido y por el tiempo dedicado a acompañarme en el proceso de construcción y desarrollo de esta investigación.

A los docentes que hacen parte de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, por haber orientado el proceso teórico y metodológico de esta investigación.

A los compañeros de la línea de lenguaje de la II cohorte, porque con sus valiosos aportes que ayudaron a fortalecer mi proceso de formación.

A la comunidad educativa de la Institución Educativa Académico, por apoyarme en el desarrollo la secuencia didáctica, especialmente a la coordinadora, a los padres de familia y a los estudiantes del grado 1°1 de la institución.

Y por último, mis más sinceros agradecimientos a mi familia, especialmente a mi esposo Rafael E. Gálvez quien me brindó su apoyo y comprensión durante mi proceso de formación.

## Resumen

Este proyecto busca determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos expositivos con Forma de Organización Superestructural (FOS) descriptiva de los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Académico de Cartago, Valle del Cauca. Además, se pretende reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente participante.

Para lograr el objetivo de la investigación, se planteó un estudio cuantitativo con diseño cuasiexperimental intragrupo de tipo Pre-test / Pos-test, que fue complementado con el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora. Para la recolección de la información, fueron evaluados 23 estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Académico, de Cartago, Valle del Cauca, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica (SD). Los resultados obtenidos, se confrontaron y valoraron por medio de una rejilla anteriormente validada a través de una prueba piloto y llevada a juicio de expertos. Dicha rejilla fue diseñada teniendo en cuenta los niveles lingüísticos planteados por Jolibert (2009) para la producción de textos y en su construcción se establecieron dimensiones como: La situación de comunicación, La lingüística textual y la FOS descriptiva, esta última, fue complementada con la propuesta de Meyer (1985) y Adam (1991).

Posterior a esto, se hizo la comparación de los resultados obtenidos, para lo cual se hizo uso de la estadística inferencial, mediante la aplicación del estadígrafo *T-Student*, el cual permitió rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis de trabajo, lo que demuestra que la implementación de la secuencia didáctica incidió significativamente en la producción de textos expositivo con FOS descriptiva.

Ahora bien, con el fin de despertar el interés de los estudiantes en la secuencia didáctica, esta se enfocó en que reconocieran su entorno cercano y los seres vivos que allí habitan, de tal modo que se generara conciencia sobre el cuidado y conservación del mismo. Para alcanzar este objetivo, los estudiantes realizaron diferentes actividades de consulta de información, lectura y escritura, actividades que les permitieron producir un texto expositivo en el que describieron las características físicas y alimenticias y el hábitat de un ser vivo de su entorno.

Además de realizar el análisis del proceso escritural de los estudiantes, esta investigación permitió a la docente participante reflexionar alrededor de sus prácticas de enseñanza del lenguaje, por medio del uso de un diario de campo, en el que la docente registraba sus apreciaciones de las diferentes sesiones de la SD. Estas reflexiones evidencian las concepciones que la docente posee, respecto a la didáctica del lenguaje y a las transformaciones que se fueron generando durante el desarrollo de la intervención pedagógica con los estudiantes.

**Palabras Claves:** Producción textual, Situación de comunicación, Lingüística textual, Texto expositivo -descriptivo, Secuencia didáctica, Enfoque comunicativo y prácticas reflexivas.

## Abstrac

This project seeks to determine the incidence of a didactic sequence of communicative focus in the production of expository texts with descriptive FOS in first grade students of the Academic Institution of Cartago, Valle del Cauca. In addition, it is intended to reflect on the teaching practices of the language of the participating teacher.

To achieve the objective of the research, a quantitative study with intragroup quasi-experimental design, of the Pre-test / Post-test type, was proposed, which was complemented with a qualitative analysis. For the collection of information, 23 first grade students of the Academic educational institution, of Cartago, Valle del Cauca, were evaluated before and after the implementation of a didactic sequence (SD). The results obtained were compared and evaluated by means of a grid that was validated through a pilot test and taken to expert judgment. This grid was designed taking into account the linguistic levels proposed by Jolibert (2009) for the production of texts, from these levels, took into account dimensions such as: The communication situation, textual linguistics and descriptive FOS, this last, it was complemented with the proposal of Meyer (1985) and Adam (1991).

After this, the quantitative analysis and comparison of the results obtained was done, for which statistical inference was used, through the application of the T-Student statistic, which allowed to reject the null hypothesis and validate the working hypothesis, which shows that the didactic sequence had a significant impact on the production of expository texts with descriptive FOS.

To motivate students' interest in the didactic sequence, this focused on students recognizing their immediate environment and the living beings that live there in such a way that this generates greater awareness for the care and conservation of it. To achieve this goal, the students performed different activities of information consultation, reading and writing, activities that

allowed them to produce an expository text in which they described the physical and nutritional characteristics and the habitat of a living being in their environment.

Besides carrying out the analysis of the students' scriptural process, this research allowed the participating teacher to reflect on her language teaching practices, through the use of a field diary, in which the teacher registered her appreciations of the different sessions of the SD. These reflections show the conceptions that the teacher has, regarding the didactics of the language and the transformations that were generated during the development of the pedagogical intervention with the students.

Key words: Textual production, Communication situation, Textual linguistics, Descriptive-descriptive text, Didactic sequence, Communicative approach and reflexive practices.



## Tabla de contenido

1.	Presentación .....	17
2.	Marco teórico .....	26
	2.1.1 Lenguaje escrito.....	27
2.2	Modelos de producción textual.....	30
	2.2.1. Modelos de producto. ....	30
	2.2.3.1 <i>Modelo de Hayes y Flower (1996)</i> . ....	32
	2.2.3.2 <i>Modelos de Scardamalia y Bereiter (1992)</i> . ....	32
	2.2.3.3 <i>Modelo de Hayes (1996)</i> . ....	33
	2.2.3.4 <i>Modelo de Camps (2003)</i> . ....	33
	2.2.4 <i>Modelos contextuales</i> . ....	33
	2.2.5 <i>Modelos didácticos</i> . ....	34
2.3	Propuesta de Jolibert.....	34
	2.3.1 Noción de contexto (contexto del texto). ....	35
	2.3.2 La situación de comunicación o contexto cercano. ....	35
	2.3.3 El tipo de texto. ....	36
	2.3.4 La superestructura del texto. ....	36
	2.3.5 La lingüística textual.....	36
	2.3.6 Microestructura del texto. ....	36
2.5	Enfoque comunicativo.....	37

2.6 Tipologías textuales.....	38
2.6.1 Texto expositivo .....	39
2.7 Secuencia didáctica .....	42
2.8 Prácticas reflexivas .....	46
3. Marco metodológico .....	49
3.1 Tipo de investigación .....	49
3.2. Diseño de la investigación.....	50
3.2.1 Población .....	50
3.2.2 Muestra.....	50
3.3 Hipótesis.....	51
3.3.1 Hipótesis nula .....	51
3.3.2 Hipótesis de trabajo. ....	51
3.4 Variables.....	51
3.4.1 Variable independiente: Secuencia didáctica. ....	51
3.4.2 Variable dependiente: producción textual.....	54
3.4.3 Análisis cualitativo de la práctica docente.....	58
Unidad de Trabajo.....	59
3.5 Técnicas e Instrumentos .....	60
3.6 Procedimientos .....	60
4.1 Análisis cuantitativo de la producción de textos expositivos-descriptivos. ....	63

4.1.1 Validación de hipótesis .....	63
4.1.2 Dimensiones.....	66
4.2 Análisis cualitativo de la reflexión de la práctica docente .....	87
4.2.1 Fase de preparación .....	87
4.2.2 Fase de desarrollo .....	90
4.2.3 Fase de evaluación.....	92
5. Conclusiones .....	95
6. Recomendaciones.....	102
7. Referentes Bibliográficos.....	104

## Lista de Tablas

Tabla 1 Operacionalización de la variable independiente.....	54
Tabla 2 Operacionalización de la variable dependiente.....	56
Tabla 3 Categorías análisis cualitativo.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Tabla 4 Prueba T-Student para media de dos muestras emparejadas en el Pre-test y Pos- Test.....	63

## Lista de Gráficas

Gráfica 1 Comparativo Pre-test Pos-test .....	64
Gráfica 2 Comparativo general de índices Pre-test Pos-test. ....	65
Gráfica 3 Comparativo por dimensiones.....	66
Gráfica 4 Dimensión 1- Comparativo Pre-test Pos-test Situación de Comunicación.....	68
Gráfica 5 Dimensión 1. Comparativo de indicadores situación de comunicación. ....	69
Gráfica 6 Dimensión 2- Comparativo Pre-test Pos-test Lingüística Textual.....	75
Gráfica 7 Dimensión 2. Comparativo de indicadores Lingüística textual. ....	76
Gráfica 8 Dimensión 3- Comparativo Pre-test Pos-test Súperestructura.....	80
Gráfica 9 Dimensión 3 - Comparativo indicadores Súperestructura.....	81

Lista de figuras

Figura 1 Etapas del proyecto de investigación..... 61

## Lista de Ilustraciones

Ilustración 1 Búsqueda de información.....	72
Ilustración 2 Salida pedagógica recorrido por un trayecto del zanjón Lavapatás. ....	73
Ilustración 3 Pre-test y Pos-test de estudiante.....	79
Ilustración 4 Pre-test y Pos-test de estudiante.....	85

## Lista de Anexos

Anexo 1 Secuencia didáctica .....	109
Anexo 2 Rejilla para la evaluación del Pre-test y Pos-test de un texto expositivo- descriptivo .....	124
Anexo 3 Resultados Pre-test. ....	126
Anexo 4 Resultados Pos-test.....	127
Anexo 5. Sábana de análisis del diario de campo. ....	127
Anexo 6 Texto expositivo descriptivo experto .....	128
Anexo 7 Texto expositivo (Sesión 1).....	128
Anexo 8 Evidencias de implementación de la secuencia didáctica. ....	129
Anexo 9 Carta de Consentimiento informado.....	134



## 1. Presentación

A nivel mundial día a día se van presentando transformaciones políticas, económicas, ambientales, sociales y culturales que exigen nuevas estrategias educativas que estén basadas en el análisis de la realidad y del estudio de teorías que ayuden a interpretar y fortalecer las prácticas pedagógicas como proyecto social; frente a esto, Solé y Coll (1998), plantean que es necesario que la práctica docente se sustente en referentes teóricos que permitan contextualizar, priorizar, planificar, hacer seguimiento y tomar decisiones en función de lo que ocurre en el aula y en los diferentes contextos en los que interactúan los estudiantes.

Sin embargo, las prácticas actuales, aun distan de las necesidades reales del contexto escolar, pues en lo que a la enseñanza del lenguaje se refiere aun priman los enfoques gramaticales de la escritura, ya que ellas aún están influenciadas por prácticas tradicionales que se enfocan principalmente en elementos gramaticales y estéticos, que según Soto (2014), no reconocen la importancia de tener en cuenta elementos contextuales y de situaciones de comunicación para desarrollar competencias escriturales de alto nivel en los estudiantes.

Pero, ¿qué implica que las prácticas de enseñanza del lenguaje se realicen en situaciones reales de comunicación?, de acuerdo con Jolibert (2009), esto implica plantear en el aula situaciones que permitan el desarrollo de prácticas de lectura y escritura, que ubiquen al estudiante en diversas situaciones y propósitos comunicativos. Esto es, planificar contextos en los que la lectura y la escritura respondan a una tarea, y en los que el estudiante se asuma como lector y productor de textos que tienen una finalidad, un destinatario y un propósito determinado.

Por otra parte, Pérez (2010), plantea que enseñar lenguaje “va mucho más allá de garantizar el dominio del sistema escrito, de la codificación y la decodificación” (pág.17), y ejercitación de normas gramaticales, aunque no se desconoce la importancia de estas, su memorización y

ejercitación no deben ser el objetivo final de la enseñanza, ya que, el aprendizaje de la lectura y la escritura es una herramienta para acceder y adquirir conocimientos, ya que, a través de ellas se puede aprender, comprender y argumentar y además, porque se constituyen como habilidades básicas para la formación de sujetos políticos que participan y transforman la cultura.

Al respecto, Tusón (1993) plantea que:

No podemos pensar que el objetivo de la enseñanza tiene que formar gramáticos, filólogos o lingüistas, sino escritores o lectores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que pueden funcionar con < soltura > en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que indica el habla y la escritura; que sean, pues, conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico, ya sea oral o escrito. (Pág.55-56)

La formación de “escritores competentes” debe ser tarea de la escuela, teniendo en cuenta que ella ocupa un papel importante en el desarrollo consciente de las habilidades comunicativas, especialmente la lengua escrita. En este sentido, es en este contexto donde se deben generar espacios que posibiliten el aprendizaje de la lectura y la escritura, potencializando así competencias lectoras y escritoras que beneficien el proceso de construcción del lenguaje.

Dicha formación, debe iniciarse desde los primeros años de escolaridad y buscando que los estudiantes se reconozcan como poseedores de esta habilidad, dejando atrás la simple tarea de copiar de un tablero y de repetir frases y oraciones sin sentido, tareas que nada aportan al desarrollo del discurso oral y escrito y que por el contrario lo han convertido en un trabajo aburrido que se le encarga al docente de lenguaje olvidando que es desde todas las áreas que se debe promover el desarrollo de estas habilidades (Sánchez , Romanutti y Borzone, 2007). Por lo tanto, es necesario que todos los docentes vinculen a sus clases la expresión oral y escrita, ya que

como plantea Campo (2013), leer es una actividad fundamental en todas las áreas del conocimiento, puesto que “el mundo se lee y se escribe desde distintos lenguajes” (p. 8).

Esta dificultad, se hace más evidente a medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad, ya que el poco trabajo realizado en producción oral y escrita se refleja en los bajos desempeños alcanzados en las pruebas a las que se enfrentan nacional e internacionalmente, como afirma Vasco (2013): “Si los niños no tienen desarrolladas sus habilidades lectoras, ¿cómo resuelven los problemas de matemáticas, cómo se acercan a la ciencia, al área de sociales?” (p. 121).

Como ejemplo de esto, en las pruebas Pisa 2015, los estudiantes colombianos ocuparon el puesto 54 en la prueba de lenguaje, la cual, según la OCDE, evalúa las "facultades de interpretación, reflexión y capacidad de utilizar la lectura para realizar objetivos personales" (p.5).

En nuestro contexto, los niveles de competencias en lenguaje, se evalúan a través de las pruebas SABER, pruebas en las que los estudiantes deben demostrar sus habilidades comunicativas a través de la comprensión de los textos propuestos. En el planteamiento de esta investigación se tienen en cuenta los resultados en las pruebas SABER 2015 de la institución educativa Académico de Cartago, Valle del Cauca, en los cuales se evidencia que el 67% de los estudiantes de grado tercero se encuentran en los niveles insuficiente y mínimo, lo cual demuestra el bajo desempeño en el área de lenguaje, pues según lo que plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para este nivel, los estudiantes de tercero de la institución solo alcanzan una comprensión literal de los textos. El resto de ellos, es decir, el 33%, están ubicados en los niveles satisfactorio y avanzado, lo cual se interpreta según el MEN, como el alcance de una comprensión inferencial y crítica de un texto.

Estos resultados permiten concluir que la mayoría de los estudiantes de grado tercero de la institución educativa Académico presentan dificultades para leer comprensivamente un texto, lo cual puede ser consecuencia de que en las prácticas de enseñanza no se han tenido en cuenta estrategias que faciliten el desarrollo del pensamiento analítico y crítico en los estudiantes de tal manera que logren apropiarse de criterios para seleccionar, procesar y comprender información pertinente para comprender o producir un texto de manera oral o escrita

En los cuadernillos de las pruebas SABER 2015 para grado tercero, en el área de lenguaje, el MEN incluyó textos narrativos, líricos y expositivos para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, pero es el texto expositivo el que aparece con mayor frecuencia. Teniendo en cuenta esto y los resultados anteriormente mencionados, es necesario pensar en el trabajo que se realiza en la escuela con este tipo de texto, porque es de conocimiento general que la tipología expositiva no es muy trabajada en el aula, a pesar de que es la que más se utiliza para acceder al conocimiento. Frente a esta dificultad, Álvarez (2010) plantea que es necesario aumentar el trabajo en el aula con los textos expositivos porque son los que más abundan en el contexto escolar y suelen ser los que menos se enseñan de manera explícita en el aula. (p. 12).

La situación anterior, puede deberse a que los profesores consideran que los niños no tienen la madurez cognitiva necesaria para enfrentar la comprensión o producción de textos expositivos, porque como plantea Neira (2005):

Los datos evolutivos y las diferencias individuales en la capacidad para identificar la organización interna de los textos es lo que nos lleva a pensar que pueden existir razones cognitivas y, en cualquier caso, evolutivas que expliquen la tardía aparición de esta habilidad y nuestras dificultades para enseñarla. (p.7)

Pero también la razón de que los textos expositivos no lleguen al aula puede ser la planteada por Kaufman (1994), quien dice que uno de los obstáculos para una adecuada enseñanza de la

lectura y la escritura, es que en ocasiones el docente no tiene una apropiación de los tipos de textos de circulación social que deben leer o producir los estudiantes, entonces, se limita a la utilización en el aula de los textos que conoce, negando la posibilidad a los estudiantes de utilizarlos como medio para acceder al conocimiento.

Así mismo, la investigación de Sánchez, Romanoutti y Borzone (2007), plantea que las producciones de los niños demuestran que no solo es posible trabajar el texto expositivo en el aula sino también desde edades tempranas, además, este tipo de texto es una herramienta que acerca a los niños al proceso de alfabetización y los hace conscientes del valor de la escritura para la adquisición del conocimiento. Lo anterior demuestra que el hecho de que los estudiantes estén aprendiendo a leer y a escribir no es un problema para el trabajo con un texto diferente al narrativo.

También es importante anotar que el texto expositivo se constituye como una estrategia de validación y contextualización de los saberes previos que poseen los estudiantes, pues son los textos que contienen información real de los elementos que hacen parte del medio en el que se desenvuelven. Frente a esto, es importante anotar que para comprender o producir un texto expositivo en una situación comunicativa expositiva, se requiere que el lector o autor conozca la finalidad del texto y que de acuerdo con ella, disponga sus parámetros estructurales (Neira 2005). Para lograrlo, es necesario acabar con las prácticas tradicionales de enseñanza, que mantienen a este lector o autor sumergido en prácticas de enseñanza de la producción textual inductivas, las cuales inician con el reconocimiento de letras, sílabas, palabras, frases y finaliza con la escritura de oraciones. Los docentes que todavía ejercen dichas prácticas, no se han propuesto la tarea de trabajar situaciones de comunicación reales en las que los estudiantes

puedan elegir el texto más pertinente, de tal manera que el proceso de escritura se realice con una intención o propósito comunicativo.

Esta situación que ha enfrentado la enseñanza del lenguaje, ha sido causa de gran preocupación en diferentes espacios académicos, frente a esto, Soto (2014) plantea:

Es preocupante hallar que los estudiantes de básica primaria adolecen de habilidades a la hora de producir textos, y en la práctica se continúe recurriendo al desarrollo de actividades basadas en transcripciones de grafemas, sílabas, oraciones y textos, análisis de comprensión y producción textual aislados del contexto y de la situación de comunicación real. (p. 22).

Al respecto, Tovar (2009) plantea la necesidad de trabajar desde los niveles iniciales de escolaridad la producción escrita en situaciones de comunicación reales, de tal manera que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para producir textos que respondan a ellas, porque si no es así, los textos escritos por los estudiantes serán textos ajenos, escrito para cumplir con la tarea y ser calificado por el docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, el docente debe tener claridad en que la producción textual debe ser originada desde los intereses y las necesidades de los estudiantes, que pueden ir desde contar algo hasta la argumentación de una idea. Esto es ratificado por Bravo (2013), quien con el diseño e implementación de una estrategia pedagógica-didáctica demostró que los estudiantes pueden producir textos significativos, desde sus intereses y necesidades.

Esta inquietud, también ha sido abordada por el MEN (1998) y para hacerle frente, se ha planteado la necesidad de que desde la formación del lenguaje se desarrollen competencias en los estudiantes para que se puedan desenvolver con éxito en las diferentes situaciones comunicativas en los diversos escenarios “Ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes

referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores (...). Los contextos y los individuos” (p.23).

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea el desarrollo del presente proyecto de investigación, para demostrar que la implementación de secuencias didácticas para abordar la producción de textos expositivo-descriptivos, se constituye en una estrategia pedagógica que permite articular saberes escolares, sociales y culturales, aportando de esta manera al desarrollo de competencias comunicativas y a la producción textual de los estudiantes.

Este planteamiento es apoyado por la investigación de Aguirre y Marín (2010), la cual propone las secuencias didácticas como herramientas para mejorar los niveles de desempeño en la comprensión. También Montenegro (2013), propone la implementación de secuencias didácticas con enfoque comunicativo desde básica primaria. Así mismo, la investigación de Martínez y Estrada (2016) plantea que la implementación de actividades pensadas desde un enfoque comunicativo, facilitan el aprendizaje de los estudiantes, pues los textos que estos producen están enmarcados en situaciones reales de comunicación.

Estas investigaciones evidencian la importancia que tiene diseñar estrategias enfocadas a la transformación de las prácticas de la enseñanza del lenguaje, y permiten establecer la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos expositivos descriptivos de los niños de grado primero de la institución educativa Académico de Cartago, Valle del Cauca?

El objetivo general de la investigación es “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos descriptivos de los estudiantes de grado primero de la institución educativa Académico de Cartago, Valle del Cauca y reflexionar alrededor de las prácticas de la enseñanza del lenguaje de la docente participante.

Como objetivos específicos se plantean: (a) Evaluar la producción escrita de textos expositivos de estudiantes de grado primero (Pre-test) antes de implementar la secuencia didáctica, (b) Diseñar e implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos expositivos, (c) Registrar en el diario de campo las reflexiones de cada sesión sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora, (d) Evaluar la producción de textos expositivos después de la implementación de la secuencia didáctica (Post-test), (e) Contrastar los resultados del Pre-test y Pos-test para identificar las transformaciones en la producción de textos expositivo-descriptivos.

Responder a esta pregunta de investigación y alcanzar los objetivos propuestos es imperante en la institución, pues en ella, los estudiantes presentan dificultades en la producción de textos expositivos con FOS descriptiva. Esta situación puede ser causada por las prácticas de enseñanza que se han venido implementando en la institución, en las cuales se ha privilegiado la copia y la repetición de letras, sílabas, frases y oraciones de manera descontextualizada, lo que no ha permitido que los estudiantes se sientan sujetos activos en su proceso de aprendizaje.

Por esta razón con esta investigación se pretende transformar las prácticas de enseñanza del lenguaje en la institución, de manera que, estas se configuren como un proceso interactivo y autónomo que permita que los estudiantes alcancen mejores desempeños en la producción de textos.

Para lograrlo, se propone diseñar e implementar estrategias que respondan a la propuesta de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (1998), colaborando así, desde el aula, con el mejoramiento de la calidad educativa del país. Considerando lo anterior, se pensó en aplicar una secuencia didáctica (SD) de enfoque comunicativo como estrategia de intervención, con la cual se pretende determinar su efectividad



para mejorar la comprensión y producción de textos. Del mismo modo, se pretende abrir espacios de reflexión en los que la docente tenga la oportunidad de analizar sus prácticas de enseñanza para luego transformar los aspectos que así lo requieran.

En el siguiente capítulo se presentan los postulados teóricos que fueron fundamentales para diseñar los instrumentos de investigación utilizados. Después, se da cuenta del apartado que contiene el marco metodológico, en él se exponen conceptos como, tipo y diseño de investigación, población, muestra, hipótesis, operacionalización de la variable dependiente y de la variable independiente, técnicas e instrumentos de recolección de datos y procedimiento seguido en el proyecto de investigación.

Posterior a ello, se presenta la confrontación y análisis de la información obtenida, primero en el Pre-test y el Pos-test, la cual da cuenta de los desempeños alcanzados por los estudiantes en la producción de textos expositivos-descriptivos (análisis cuantitativo), y segundo la que incluye la reflexión de las prácticas de la docente participante (análisis cualitativo). Y para concluir con el informe de investigación se incluyen en orden, primero las conclusiones y después las recomendaciones derivadas de la investigación. En las primeras, se pretende demostrar el alcance de los objetivos de investigación, estableciendo relaciones entre los resultados y los antecedentes de investigación. En las recomendaciones se incluyen sugerencias destinadas a investigadores interesados en abordar la producción de textos expositivos-descriptivos con estudiantes de grado primero.

## 2. Marco teórico

En este apartado se incluyen los referentes teóricos que fueron pertinentes para dar respuesta a la pregunta planteada en esta investigación, la cual, está relacionada con mejorar la producción de textos expositivos descriptivos a través de la implementación de una SD de enfoque comunicativo.

Por lo tanto, se realiza la definición de conceptos y teorías que sirvieron de base, para la elaboración de los instrumentos de recolección de información, para el diseño de la secuencia didáctica (SD) y para el análisis de la información. Ellos son: el lenguaje desde la perspectiva de Vigotsky (1985), el lenguaje escrito a partir de Jolibert (1997), Cassany (1999) y Lerner (2001), los modelos de producción a partir de lo propuesto por Camargo, Uribe y Caro (2009), el enfoque comunicativo con base en Hymes (1972) y Tobón (2002), el texto expositivo a partir de Álvarez (2010), la secuencia didáctica con los aportes de Camps (2004) y la reflexión pedagógica a partir de Schön y Perrenaud (2010).

### 2.1 Lenguaje

El ser humano es sociable por naturaleza y como tal, su lenguaje posee un gran potencial que requiere ser enriquecido desde los primeros años de vida, pues es a través de él que el individuo da a conocer sus preferencias, sentimientos y necesidades a sus congéneres, estableciendo de esta manera relaciones que van a fundamentar su vida. Teniendo en cuenta que es la escuela la encargada de desarrollar intencionalmente esta habilidad, en ella se deben crear condiciones para que los individuos puedan interpretar y transformar el mundo que los rodea. De acuerdo con esto, Van Dijk (1992), plantea que la educación tiene como tarea fundamental trabajar desde el

lenguaje para que el individuo llegue a ser crítico frente a su realidad, de tal manera, que pueda analizar e interpretar los contextos en los que se desenvuelve diariamente.

De acuerdo con lo anterior, González y Sánchez (2010), plantean que el lenguaje es la herramienta con la que el sujeto puede hacerse ciudadano del mundo, ya que gracias a él y a la interacción con los demás crea un universo simbólico y cultural. Esta interacción favorece el desarrollo del sujeto y de sus habilidades comunicativas, escuchar, hablar, leer y escribir, que son las herramientas para descubrir el mundo y entender la visión que otros tienen de esa realidad que comparten con él.

Para complementar, Vygotsky (1985) plantea la relación entre lenguaje y pensamiento como una simbiosis entre lo real y lo abstracto, en la cual define el lenguaje como el resultado de las experiencias que tiene el individuo y el pensamiento como la forma de abstracción del mundo que lo rodea. De acuerdo con lo anterior, el lenguaje oral es la primera expresión del pensamiento del individuo, mientras que el lenguaje escrito implica poner en juego la capacidad de abstracción, según Vygotsky (1985) el lenguaje escrito es un lenguaje en el pensamiento o la representación del pensamiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se plantea la importancia que tiene el abordaje del lenguaje escrito y particularmente el rol que desempeña la escuela en su desarrollo.

### **2.1.1 Lenguaje escrito.**

La escritura se constituye en un proceso complejo que conecta diferentes conocimientos e intenciones dentro de un proceso que permite al estudiante interactuar en la cultura de lo escrito, como lo propone Lerner (2001), “apropiarse de una tradición de lectura y escritura asumiendo una herencia cultural que involucra diversas operaciones con los textos y la puesta en acción del

conocimiento” (p. 25), lo cual permite al estudiante crear condiciones para comprender el mundo e iniciar su transformación en un sujeto interpretativo, crítico y propositivo y formar de manera libre y autónoma su propio contexto.

Por otra parte, de acuerdo con Pardo y Cisneros (1996), el lenguaje escrito tiene que ver con el uso de la escritura en contexto, pues es en este donde toma relevancia, puesto que es el contexto (momento, tiempo y espacio) el que determina las condiciones en las que debe ser usado y las circunstancias que permiten la apropiación e interacción del autor con la realidad, lo cual le da la posibilidad de construir conocimientos, en este caso, es pertinente la afirmación de Lerner (2003) acerca del lenguaje escrito como aquel que “ hace posible el descubrimiento” y la reflexión, “ya que, la escritura se configura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, por ser un recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento” (p. 41-42), en este caso la enseñanza de la producción escrita es un escenario que facilita la reflexión sobre la configuración de procesos cognitivos, marcados por finalidades que van más allá de la transmisión de conocimientos, siguiendo a Lerner (2003),

...es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo –por experiencia, no por transmisión verbal que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión. (p. 41).

Así mismo, Tolchinsky (1993), define la escritura como un sistema alfabético compuesto por letras que responden a unas reglas de combinación y a un conjunto de convenciones gráficas, que tienen como objetivo la construcción de mensajes que responden a una función comunicativa. Es importante anotar que para Tolchinsky, en el aprendizaje de la escritura el objetivo fundamental no es el conocimiento de las letras, sino que va más allá, hasta el reconocimiento de los distintos

géneros discursivos, el contexto y la función comunicativa de lo que se escribe, para la autora, el “lenguaje escrito” surge, del uso de la escritura en determinadas situaciones o circunstancias.

Entonces, para definir el lenguaje escrito se debe partir desde su uso ya que este es una práctica cultural, puesto que no hay forma de adquirir las convenciones de un sistema en particular sin descubrirlas dentro del sistema (Tolchinsky, 2001). Por tanto, más que pensar en el lenguaje escrito como contenido para cumplir con programas y planeaciones académicas, es importante pensar en él desde la construcción de significados, unidos a unas prácticas sociales reales.

Desde su perspectiva, Cassany (2003) plantea que “el acto de escribir se compone de tres procesos básicos; hacer planes, redactar y revisar y, de un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos” (p.265).

Por otro lado, las políticas educativas del MEN incluidas en la política curricular, (1998) asumen la escritura como un proceso complejo que exige la conceptualización y clasificación de unos niveles de complejidad que se configuran como las competencias y estándares que orientan los lineamientos de la enseñanza del área de lenguaje. La complejidad de este proceso radica en que no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, sino que, se trata de un proceso que a la vez es social y al mismo tiempo individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias e intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo.

Esta política curricular se visibiliza en los Lineamientos curriculares, los cuales promueven:

El trabajo por la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis de los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos tipos de textos y discursos, la atención a los aspectos pragmáticos y socio-culturales implicados en la comunicación. (p. 47).

Por lo tanto, cuando se planean sesiones pedagógicas con el objetivo de desarrollar el lenguaje escrito, el docente debe apoyarse en los lineamientos curriculares, ya que estas deben responder a unas necesidades e intereses reales de comunicación como lo manifiestan los autores citados anteriormente, quienes están de acuerdo en que la enseñanza y aprendizaje del lenguaje es una práctica compleja, y que por lo tanto requiere que quienes se encargan de orientarla posean un sustento teórico.

Hasta este aparte se han abordado algunas concepciones sobre lenguaje escrito, se presentan a continuación algunos modelos de producción textual.

## **2.2 Modelos de producción textual**

La escritura como práctica humana, se ha concebido a partir de modelos textuales que han evolucionado a través del tiempo y que han hecho grandes aportes a la enseñanza del lenguaje. Entre ellos se encuentran los modelos de producto, los modelos de redacción por etapas, los modelos por procesos, el modelo de Camps (2003), los modelos contextuales (2002), los modelos didácticos (2011), y la propuesta de Jolibert (2002) para la producción textual..

A continuación se expondrá cada uno de estos modelos de producción textual.

### **2.2.1. Modelos de producto.**

Estos modelos se centran en desarrollar la competencia textual del estudiante desde una perspectiva lingüística, de acuerdo con Mata, (citado en Camargo, Uribe y Caro, 2011), esta

competencia se entiende desde dos dimensiones: la micro-estructural (dominio de los aspectos formales del texto) y la macro-estructural (aprendizaje y la utilización de las tipologías textuales), el interés de este modelo se centra en la producción final.

### **2.2.2 Modelos de redacción por etapas.**

Este modelo es definido por Camargo, Uribe y Caro (2011), como aquel que describe el proceso de composición, como una serie lineal de etapas separadas en el tiempo y caracterizadas por el desenvolvimiento gradual del producto, sin tener en cuenta los procesos internos del escritor” (p.23). Para este modelo la atención ya no está solo en el producto sino también en las etapas que se llevan a cabo para alcanzar la mejor versión del producto. Estos modelos proponen tres pasos: pre-escritura, o etapa previa, escritura o redacción propiamente dicha y re-escritura o escritura definitiva.

### **2.2.3 Modelos de producción por procesos.**

Este modelo es propuesto por Hayes y Flowers (1980) y citado por Camargo, Uribe y Caro (2011), en él se plantea la construcción de la escritura a través de los procesos cognitivos implicados en el acto de escribir. Entendiendo que, para escribir no es suficiente con conocer reglas gramaticales o con dominar el uso de determinada lengua, sino que también es importante tener en cuenta el proceso de producción o composición de textos, en el cual saber generar ideas, hacer esquemas (planificar), revisar un borrador, corregir y reformular un texto son pasos fundamentales.

Este enfoque pone el énfasis en el proceso de composición, lo importante no es enseñar solo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y producción. El estudiante

muchas veces piensa que escribir consiste en llenar con letras una hoja en blanco, pues no se le ha enseñado que los textos escritos que él lee son el producto del trabajo arduo del autor en el que él ha organizado ideas, ha elaborado un esquema, ha hecho un primer borrador, ha hecho correcciones y que al final, lo ha pasado en limpio.

De acuerdo con esto, este enfoque propone que en la producción el énfasis debe centrarse en el estudiante, enseñándole a pensar, a planificar, a ordenar ideas, a hacer las revisiones necesarias antes de dar por terminada su producción.

#### ***2.2.3.1 Modelo de Hayes y Flower (1996).***

El modelo propuesto por estos autores permite observar el proceso de escritura de un sujeto y saber cuáles son los procedimientos que utiliza en la producción de un texto. Estos autores proponen tres elementos esenciales que se deben tener en cuenta cuando se va a producir un texto, ellos son: el contexto de la tarea, los conocimientos conceptuales, situacionales y retóricos, y los procesos de escritura, esto implica, conocer el tema a tratar, el destinatario, el propósito por el cual se escribe el texto, el tipo de texto que se requiere y el remitente o emisor.

#### ***2.2.3.2 Modelos de Scardamalia y Bereiter (1992).***

Estos autores proponen dos modelos de composición que plantean, primero, decir el conocimiento y segundo, transformar el conocimiento. El primero, menos complejo, plantea que el escritor recupera de su memoria información conceptual y discursiva para elaborar con ella un texto que resulta ser una transcripción literal de la información recuperada. El segundo modelo, incluye el anterior como un subproceso que permite establecer el problema retórico y el problema conceptual. A partir de esto, el escritor analiza las propuestas que le permiten resolver estos problemas y así generar conocimiento.



### ***2.2.3.3 Modelo de Hayes (1996).***

Este autor plantea un modelo en el que propone dos componentes: el entorno de la tarea y lo individual. En el primero, se identifica un componente social o función social del lenguaje y concibe la escritura como un medio para comprender la sociedad. En el segundo, se tienen en cuenta los saberes previos del escritor y lo individual, en esta parte se tratan aspectos relevantes del escritor, además de la incidencia que tiene el medio, canal o artefacto utilizado para producir el texto.

### ***2.2.3.4 Modelo de Camps (2003).***

En el modelo que propone la autora, se trabaja la composición escrita a partir de proyectos en los que se tiene en cuenta aspectos como la situación discursiva y los objetivos de aprendizaje. En estos proyectos, juega un papel fundamental la participación de los estudiantes en la elaboración del primer texto, llamado por Camps y Colomer (2003) como versiones provisionales, ya que se entiende que este se irá modificando y transformando en la medida que en las revisiones y reescrituras se activen las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), en torno a los propósitos de la escritura.

### ***2.2.4 Modelos contextuales.***

En esta propuesta de modelo de producción son relevantes los planteamientos de Morán, Marinkovich y Vergara (1996), quienes en sus modelos tienen en cuenta el componente social que no fue incluido en los modelos cognitivos, por esta razón, en ellos se presentan situaciones concretas que ayudan al autor a profundizar en la dimensión social y comunicativa de la escritura. Para estos autores, la producción escrita debe pensarse como una práctica que

posibilite la resolución de problemas cotidianos, el acercamiento al conocimiento, y que evidencie las formas de pensamiento del escritor.

Estos modelos se centran en desarrollar la competencia textual del estudiante desde una perspectiva lingüística, de acuerdo con Mata (2005), (citado en Camargo, Uribe y Caro, 2011), dicha competencia se entiende desde dos dimensiones: la micro-estructural (dominio de los aspectos formales del texto) y la macro-estructural (aprendizaje y la utilización de las tipologías textuales).

### ***2.2.5 Modelos didácticos.***

Estos modelos toman como base los postulados de Álvarez (2005 p, 57), Chevallard y Charaudeau, Halliday y Hasan (1994), todos coinciden en la idea de enseñar de una manera diferente la escritura, a través de situaciones problema en las que se reconozcan las tipologías textuales, sus componentes y sus usos contextuales. Además, proponen desarrollar habilidades no solo para producir textos, sino también para evaluarlos.

## **2.3 Propuesta de Jolibert**

La propuesta de Jolibert (2009) para la enseñanza de la producción de textos se basa en un proceso de sistematización y reflexión alrededor de la práctica, además, plantea la importancia de trabajar en el aula textos auténticos en situaciones de comunicación reales. La autora define la producción textual como:

Una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones que deben ser emitidos. Para construir el sentido del texto, el escritor debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales

significativas, palabras, letras, etc.) y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos del proyecto. (p.54)

Para desarrollar esta actividad propone siete niveles de conceptos lingüísticos que deben ser tenidos en cuenta por quien produce un texto, estos niveles fueron agrupados por la autora en los siguientes bloques:

### **2.3.1 Noción de contexto (contexto del texto).**

Según la autora, en la situación de comunicación se debe precisar el contexto de producción. Todo texto debe surgir de una situación relacionada con la vida y con los proyectos que se hayan planteado en el aula.

Además Jolibert y Sraïki (2009) afirman que “Se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de frases aisladas” (p.57).

### **2.3.2 La situación de comunicación o contexto cercano.**

Se relaciona con lo que es más fácilmente identificable por los estudiantes: emisor, objeto del mensaje, finalidad, desafío”. (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 72). El contexto o situación de comunicación está formado según (Jolibert, 1991, p. 118), por los siguientes aspectos: El enunciador o quien escribe, el destinatario es a quien va dirigido el texto, el propósito, se refiere a la finalidad que tiene el enunciador para producir el texto. Por último, el contenido, que se refiere a lo que el enunciador tiene o desea decir en su escrito.

### **2.3.3 El tipo de texto.**

Se refiere al tipo de texto que se va a producir, se relaciona con el propósito comunicativo. El tipo o categoría de escrito a que pertenece, puede ser dominante funcional (carta, afiche, receta, artículo periodístico, reseña, etc.), o dominante ficcional (cuento, leyenda, poema, novela, etc.).

### **2.3.4 La superestructura del texto.**

Tiene que ver con la silueta textual, la cual depende de la tipología a la que pertenece el texto que se va a producir y con la dinámica interna, es decir, la lógica como se articulan las partes del texto: “¿lógica cronológica de una reseña?; ¿lógica pragmática de una receta?; ¿lógica narrativa de un relato?; ¿lógica argumentativa de una publicidad?, etcétera”. (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 73)

### **2.3.5 La lingüística textual.**

Se refiere a la organización de lenguaje, enunciación, persona, tiempo, espacio, modalización, coherencia textual y semántica, progresión temática, sustitutos, etc.,

### **2.3.6 Microestructura del texto.**

Se relaciona con los conceptos que funcionan a nivel de las estructuras de la palabra, el sentido que se les da para decir lo que se quiere decir, denotaciones y connotaciones; familias de palabras. Sus microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas, (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 74).

Aunque, todos los modelos anteriormente planteados están encaminados a orientar la producción de textos, también es importante destacar que el estudiante debe reconocer la función social del lenguaje en un contexto real de comunicación, aspecto que es tratado desde la perspectiva del enfoque comunicativo el cual será explicado a continuación.

## 2.5 Enfoque comunicativo

Como ya se mencionó, para el desarrollo de este proyecto de investigación se diseñó una secuencia didáctica, la cual se elaboró desde el enfoque comunicativo, por esta razón es importante ampliar este concepto.

En el transcurso de la historia la enseñanza del lenguaje ha buscado estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante una serie de principios metodológicos que establecen los objetivos, contenidos y procedimientos implicados en el proceso comunicativo.

Con la publicación de los trabajos de Chomsky (1970), se sientan las bases de la lingüística generativa transformacional y se introduce el concepto de competencia lingüística, entendida como el conocimiento de un hablante oyente ideal e invariable, en una comunidad hablante completamente diversa, que proporciona un conjunto de reglas o principios que predicen correctamente las combinaciones que aparecen en oraciones gramaticalmente correctas para una determinada lengua. Desde este punto de vista, la enseñanza de la lengua se centró en el conocimiento del sistema organizado del lenguaje y la descripción de las reglas de construcción oracional que debe dominar el hablante.

La primera reacción a este enfoque fue el planteamiento del concepto de «competencia comunicativa» hecho por Hymes (1972), el cual complementó lo planteado por Chomsky (1970) y situó la competencia comunicativa más allá de la lingüística, pues los hablantes –oyentes ideales, no solo dependen de las reglas gramaticales, sino que dependen de cómo se utiliza y de los actos concretos que se generan a partir de la práctica del lenguaje en contextos específicos, es decir en “el uso de este como un instrumento social desarrollado por y para los humanos”

(Cassany, 1999). Para Hymes, una persona con elevadas competencias comunicativas, es aquella que emplea el lenguaje de manera contextual y que logra comunicarse asertivamente con otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, la secuencia didáctica que se plantea, propone la utilización del lenguaje como un ejercicio pragmático que está orientado hacia el alcance de objetivos claros y concretos. De tal manera que, como plantea Cassany (1999), la finalidad de la enseñanza del lenguaje sea entendida como el desarrollo de las habilidades necesarias para alcanzar un propósito comunicativo determinado, y no como la acumulación de “formas verbales (palabras, estructuras sintácticas o reglas de subcategorización)”, (Cassany 1999).

En concordancia con esto, El MEN (1998) en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, retoma la idea planteada por Hymes (1972), e introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos.

En conclusión, la enseñanza del lenguaje se debe presentar de forma contextualizada, ya que la lengua no es un código abstracto y desvinculado de sus usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes concreta, que comparten una misma concepción del mundo, unos conocimientos y unas rutinas comunicativas. Por eso llevar el enfoque comunicativo al aula implica que los docentes trabajen las diferentes tipologías textuales, para el caso de esta investigación, se eligió el texto expositivo descriptivo, el cual será definido a continuación.

## **2.6 Tipologías textuales**

El género expositivo que en términos de Álvarez (2010), es el más utilizado en la vida académica y social, tiene como función transmitir, exponer, explicar una información o

conocimientos en los diferentes campos del saber. De acuerdo con lo planteado por Álvarez (2010),

Enseñar y aprender a escribir o redactar un texto consiste en pensar a quién se dirige dicho texto (destinatario, audiencia), qué pretendemos conseguir con él (intención), cómo se organiza el texto (planificación, textualización o redacción propiamente dicha, revisión y edición), cómo se va a transmitir (género, normas de textualidad y regularidades lingüísticas) (p. 46).

Al respecto, Calsamiglia y Tusón (citados en el grupo de lenguaje Bacatá, 2015) consideran que la secuencia textual es una unidad de composición de un nivel inferior al texto, constituida por un conjunto de enunciados con una organización propia y que por lo tanto el tipo de texto se define teniendo en cuenta su estructura o secuencia textual dominante. En esta investigación se abordarán los textos expositivos, razón por la cual se presentarán algunas de sus características a partir de las reflexiones de algunos autores.

### **2.6.1 Texto expositivo**

Para Cervera y Hernández (citado en el grupo de lenguaje Bacatá, 2015) “Exponer es explicar con claridad y orden ideas sobre un determinado tema, la exposición se presenta como un conjunto de ideas encadenadas de manera sólida” (p. 12).

Por su parte, Martínez (citado en el grupo de lenguaje Bacatá, 2015) afirma que “Se consideran textos con prosa expositiva, todos aquellos textos que en el tratamiento de la información definen, describen comparan, explican relaciones, valoran, clasifican y presentan hipótesis acerca de conceptos referidos a un evento” (p. 12).

Estas ideas se respaldan desde Álvarez (2010), quien afirma que “Los textos expositivos son los más frecuentes y abundantes en la vida académica y social; su función consiste en transmitir información” (p. 143).

Álvarez (2010) plantea a su vez que:

Estos textos son tan complejos que, a diferencia de los narrativos, no responden a una superestructura o esquema mental común, sino que se ajustan a una serie de maneras básicas o subtipos de organización de la información. Y ellos son: a) descripción y definición, b) clasificación-tipología, c) comparación y contraste (semejanzas y diferencias), d) problema-solución (pregunta-respuesta), e) causa-consecuencia (causa-efecto) y f) la ilustración. (p. 147-150)

Así mismo, Combettes y Tomassone (1992) coinciden con la idea que el término expositivo es mejor que el de “informativo” por ser este último relativamente vago y excesivamente general.” (p. 31).

Van Dijk (1983) los denomina textos científicos y para ellos propone su correspondiente superestructura esquemática, la cual es definida por Kitsch (1983) como “La forma esquemática que organiza el significado global de un texto, es decir, de las macroestructuras” (p. 32), plantea que la superestructura de este texto es: planteamiento del problema, justificación, solución y conclusión.

Al respecto Adam (citado en Álvarez, 1996), prefiere hablar de “Estructura secuencial”, que de superestructura, por considerarlo un concepto ambiguo. Dicho autor, concibe el texto como una estructura jerárquica compleja formada por n secuencias- elípticas o completas- de igual tipo o de diferentes tipos (p. 33).



De igual manera, Meyer (1985), no postula una única estructura posible, sino cinco modos de organización expositiva que describe siguiendo el orden de un menor a un mayor grado de elaboración informativa, los cuales son: “1. Descripción, 2. Seriación, 3. Organización causal, 4. Problema/solución y 5. Comparación.

1. Descripción: Aquí los elementos son agrupados en torno a una entidad, de acuerdo a sus características, rasgos o atributos.” (p. 17-26).

Dentro de estos modos de organización expositiva, Adam (citado en Padilla et al., 2007), propone el prototipo descriptivo, el cual está configurado en un orden jerárquico a partir de cuatro procedimientos:

1.1 Anclaje: El cual garantiza la unidad semántica de la secuencia, mencionando el tema en cuestión bajo la forma de un tema-título dado.

1.2 Aspectualización: la cual permite que los diferentes aspectos del objeto o tema en cuestión (partes y /o cualidades) sean introducidos en el discurso.

1.3 La puesta en relación: la cual permite, por una parte, situar el objeto local y/o temporalmente y por otra parte ponerlo en relación con otros por los diversos procedimientos de semejanza, tales como la comparación y la metáfora.

1.4 La operación facultativa de sub-tematización: la cual permite que cualquier elemento pueda encontrarse nuevamente en el punto de partida de un nuevo procedimiento de aspectualización y /o de puesta en relación, proceso que podría continuarse indefinidamente.

2. Seriación o colección: este subtipo se puede asumir de varias formas: en una secuencia temporal; a través de un vínculo de simultaneidad y mediante un lazo asociativo inespecífico”

Meyer (citado en Padilla et al., 2007, p. 21).

3. Organización causal: “este tipo avanza hacia una mayor elaboración, por cuanto incluye vínculos causales entre elementos, además de la agrupación y la seriación, posee dos categorías básicas: antecedente (causa) y consecuente (efecto)” Meyer (citado en Padilla et al., 2007, p. 22).

4. Problema / solución: Para Meyer (1985), esta estructura global está relacionada con la estructura causal pero siendo está más organizada. Posee dos categorías básicas: problema y solución y entre ellas mantienen una “relación temporal y un vínculo causal o cuasicausal” (p. 24).

5. Comparación: Según Meyer (1985), esta forma de organización superestructural se caracteriza por la comparación de semejanzas o diferencia entre dos o más categorías, con el objetivo de resaltar los rasgos iguales y diferentes. En estos textos la autora considera tres variantes: Alternativa, adversativa y analógica (p. 26).

Los postulados anteriores deben tenerse en cuenta en el momento de desarrollar propuestas didácticas que busquen abordar la comprensión y producción de este tipo de textos en el aula, en el caso de esta investigación, la secuencia didáctica, propuesta que es expuesta a continuación.

## **2.7 Secuencia didáctica**

El acto pedagógico implica un constante cambio en la perspectiva de aquellos que participan como mediadores en él. Actualmente, muchos docentes se cuestionan sobre cómo pueden mejorar sus prácticas de forma tal, que sean situadas en su contexto y por tanto significativas para sus estudiantes. Una alternativa que tienen para responder esta pregunta y así transformar sus prácticas pedagógicas es la organización de proyectos de aula o de secuencias didácticas. Según Camps (2004), una secuencia didáctica es aquella estructura de acciones e interacciones que ligadas entre sí, persiguen la intención de lograr algún aprendizaje (p. 18).

Por otra parte, el grupo de investigación en didáctica de la lengua materna y la literatura de la Universidad del Quindío (2008), define la secuencia didáctica como, “...un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas en torno a un tópico central para la consecución de unos propósitos que deben ser conocidos por todos los participantes” (p. 120).

Estas características hacen que la secuencia didáctica sea entendida como una estrategia que facilita el aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta que facilita la articulación de actividades y la variación de los objetivos de las mismas de acuerdo a las dificultades y logros que se vayan alcanzando.

Así mismo, esta estrategia dispone de un calendario previamente establecido y unos objetivos precisos, lo cual permite trascender de la secuencia de actividades tradicional a un trabajo por proyectos, en el cual se tienen en cuenta los procesos individuales, se facilita el logro de los objetivos y se compromete a todos los participantes, lo que lleva a que el estudiante sea consciente de su nivel de adquisición del conocimiento.

Además, la secuencia didáctica admite la organización del trabajo de clase en sesiones, las cuales se estructuran a partir de los objetivos de aprendizaje planteados y de los contenidos que se pretenden abordar. Igualmente, debe dejarse clara la metodología que se va a utilizar, describiendo el tipo de actividades a realizar como la orientación, el aprendizaje de procedimientos, descubrimiento, observación, análisis de casos y trabajo cooperativo. También debe hacerse explícito el tipo de procedimiento de enseñanza que será empleado, ya sea este inductivo, deductivo, analítico, clasificativo o sintético. En este sentido, el docente debe preparar el ambiente, tener claro el camino a recorrer y organizar los recursos, de manera que las prácticas estén dotadas de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Teniendo en cuenta que este proceso de enseñanza y aprendizaje es flexible, dinámico y adaptable a su realidad, el estudiante debe ser autónomo con su aprendizaje, sin dejar de lado estrategias que pueden ser significativas como la memorización, repetición de lo aprendido, repaso y exposiciones de acuerdo a los contextos de enseñanza y aprendizaje que se propongan, pues de esta forma, puede percibir con más interés las relaciones e implicaciones de sus conocimientos, los cuales van más allá de lo que le brinda la escuela, la sociedad y los medios de comunicación. De igual manera, esta propuesta de trabajo respeta los procesos individuales y facilita el logro de los objetivos, pues en ella se compromete a todos los actores, lo que lleva a que el estudiante incluso, evalúe por sí mismo sus niveles de adquisición del conocimiento.

También es importante resaltar que con la implementación de la SD, se espera no solo incidir en la producción de textos, sino que se generen situaciones que favorezcan el proceso de construcción del conocimiento a través del alcance de los objetivos de enseñanza y aprendizaje propuestos.

Para el desarrollo de las actividades propuestas en la secuencia didáctica, se debe hacer una introducción hacia la identificación de saberes previos y se debe motivar al estudiante para que sea un ente activo que esté en contacto permanente con el entorno, bien sea desde lo físico o lo reflexivo, de esta forma, puede percibir con más interés las implicaciones que encierran los conocimientos.

Entre las actividades propuestas en la secuencia didáctica, el planteamiento de preguntas que desestabilicen los saberes previos y los conocimientos que se van abordando debe ser una constante. Esto permite que el estudiante siempre esté incitado a trascender en sus procesos de pensamiento, esta es una manera atractiva que le posibilita sentir que se encuentra involucrado

en un proceso de negociación, donde el docente no posee las verdades absolutas, sino que su voz y puntos de vista se hacen determinantes en el proceso de construcción de conocimiento.

Como ya se mencionó, la secuencia didáctica tiene una estructura, en la cual se pueden identificar tres fases las cuales son: presentación, desarrollo o práctica y evaluación, como lo propone Camps (2010):

**Primera fase: Presentación.** Esta fase tiene múltiples propósitos, en primer lugar, despertar el interés y la motivación por el cumplimiento de los objetivos, los que deben ser acordados por todos los participantes del proceso pedagógico. En segundo lugar, busca activar y conocer los saberes previos que tiene el estudiante tanto desde lo lingüístico, lo cognitivo y lo vivencial.

**Segunda fase: Desarrollo o práctica.** En esta fase se pretende que el estudiante comprenda las fundamentaciones teóricas del saber que se pretende enseñar para así, utilizarlo en las actividades. El estudiante establece una relación recíproca entre teoría y práctica. Los conocimientos que se adquieran en esta fase permitirán el desarrollo satisfactorio de las actividades de las siguientes fases. La práctica es el momento de poner en ejercicio los conocimientos adquiridos, es decir, el estudiante opera con los saberes y apropia los conceptos desde los presupuestos teóricos.

**Tercera fase: Evaluación.** Esta fase no es una etapa que se desarrolla al final, sino que es realizada a lo largo del proceso y busca valorar el logro de los objetivos, el cumplimiento de la tarea integradora y en general, el progreso alcanzado por los estudiantes. En palabras de Camps (2003), es en este momento en el que el estudiante regula su aprendizaje permitiéndole ser consciente de los avances, las dificultades que presenta da respuesta a interrogantes como: ¿Qué hicimos? ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo aprendimos?

Esta propuesta asociada a un enfoque comunicativo, permite orientar los procesos de producción textual desde una mirada más contextual. Así mismo, al vincularse a un modelo de producción por procesos, es decir, un modelo de enseñanza que posibilita el desarrollo de actividades con situaciones reales de comunicación y que, además de dejar entrever los procesos evolutivos en la escritura del estudiante, permite explorar, comprender y acercarse a la escritura de diferentes tipologías textuales.

Es por esto que la enseñanza del lenguaje se convierte en un reto que implica una transformación de todos los aspectos y sujetos que participan en ella, por ello, en el transcurso de la implementación de la SD, la docente hará un registro personal de cada clase desarrollada en las diferentes fases y sesiones de la SD y las consignará en un diario de campo. El objetivo de esta reflexión se expone en el siguiente apartado.

## **2.8 Prácticas reflexivas**

El rol del docente es primordial para poder alcanzar las políticas educativas de calidad que propone el MEN (2006). En este contexto el docente debe ser un individuo integral, el cual facilite el desarrollo de competencias en los estudiantes, por lo que se hace necesario que reflexione sobre su quehacer, reconociendo sus falencias y planeando nuevas estrategias que se centren en cumplir con las exigencias de la sociedad actual, sociedad cambiante y global en la que los estudiantes y todas las personas están inmersas.

Según Perrenaud (2010), la práctica reflexiva debe constituirse en un hábito permanente en el docente pues esta:

Supone una postura, una forma de identidad o un “*habitus*”. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y

las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo. (p. 13)

De acuerdo con lo anterior, la labor del docente de hoy, implica analizar los fenómenos sociales que afectan el aprendizaje de los estudiantes y el modo en que ellos perciben el mundo desde su propia realidad. El lenguaje y la manera como este se aprende y se asimile está condicionado por un contexto, de igual forma, el docente no debe desconocer este aspecto al planear y desarrollar sus clases con los estudiantes.

Para Perrenaud (2010), la postura y la competencia reflexivas presentan varias facetas:

En la acción: la reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar de punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados.

A posteriori: la reflexión permite analizar con más tranquilidad los acontecimientos, construir saberes cubriendo las situaciones comparables que podrían sobrevenir.

Antes de la acción: cuando los problemas son recurrentes, la reflexión se desarrolla no solo para planificar y montar escenarios sino para preparar al enseñante a enfrentarse a los imprevistos. (p. 193)

Para Schön (1983) (citado en Perrenaud, 2010), existe una independencia en estos diferentes momentos. La “reflexión en la acción” tiene como función:

1. “Cargar en memoria” las observaciones, las preguntas y los problemas que es imposible tratar sobre el terreno.
2. Preparar una reflexión más distanciada del practicante sobre su sistema de acción y su habitus (p. 193).

De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje debe partir de las necesidades del estudiante y de la manera como este aprende. A través del reconocimiento por el otro, el docente debe transformar sus prácticas y generar ambientes donde realmente los estudiantes sean actores principales en su proceso de aprendizaje. Por tal motivo, la finalidad del docente en el aula no se puede limitar a la transferencia de saberes, debe ir más allá:

La noción de *Conciencia profesional* adquiere en este punto un sentido nuevo: también pasa por un “esfuerzo constante de concienciación de la forma en que se afrontamos los obstáculos, tanto tiempo como quede y que pensemos poder hacerlo mejor comprendiendo mejor cómo se hace y transformando en consecuencia las prácticas”. (Perrenaud, 2010, p. 150).

Por lo tanto, la profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva, donde el sujeto está atento para cuestionar sus prácticas y así aportar a la eficacia y la eficiencia del sistema educativo, asumiendo posturas reflexivas y críticas, y actitudes propositivas que le permitan innovar en su quehacer, frente a esto, Perrenaud (2010) dice que: “Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (p. 23).

Para finalizar, Schön (1984), ratifica que en la reflexión acción, el practicante se acerca al problema práctico como un caso único... “él asiste las peculiaridades de la situación”. No se puede generalizar una situación, cada una tiene sus propias características, cada una puede ser abordada desde diferentes perspectivas, no hay una única forma de resolver una situación problemática, pues cada individuo es diferente y construye su visión de la realidad.



### **3. Marco metodológico**

En este apartado se aborda la metodología cuantitativa que traza la ruta del proceso de investigación, en él se presenta el tipo de investigación, el diseño, la población, la muestra, las hipótesis, las variables, las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información, además del procedimiento llevado a cabo durante el proceso investigativo, de igual manera, se establecen las categorías para el análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas de la docente investigadora.

#### **3.1 Tipo de investigación**

La presente investigación es de tipo cuantitativo, la cual Bisquerra (2014) define como “el estudio de técnicas y métodos para la descripción, análisis y tratamiento de conjuntos de datos numéricos, que puede ser aplicada en distintos campos del saber. En ella se pretende comprobar datos a través del análisis estadístico de los resultados obtenidos y validar la hipótesis de trabajo planteada. Además, esta se vale de técnicas estadísticas para identificar el cumplimiento de los objetivos que se pretenden cumplir sobre la población que se estudia Hueso y Cascant (2012).

Para este caso el propósito es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos expositivo-descriptivos, en una población determinada, para lo cual se aplicaron dos pruebas, una inicial (Pre-test) y otra final (Pos-test), las cuales permitieron la recolección de los datos y la contrastación entre ambas, por último, se hizo un análisis cualitativo en el cual se tuvo en cuenta la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente participante en la investigación.

### **3.2. Diseño de la investigación.**

El diseño de esta investigación es cuasiexperimental, en el cual según Hernández (2003), no se hizo una selección aleatoria del grupo, sino que este ya estaba establecidos; además es intragrupo porque los resultados del Pre-test se compararon con los del Pos-test del mismo grupo, con el fin de identificar las posibles transformaciones resultantes en la producción de textos expositivo-descriptivos, después de implementada la SD.

Como ya se mencionó, se realizaron dos pruebas (Pre-test y del Pos-test), y entre una y otra, se implementó una secuencia didáctica de enfoque comunicativo que tuvo como objetivos incidir en la producción de textos expositivos con FOS descriptiva en estos estudiantes y reflexionar alrededor de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora.

#### **3.2.1 Población**

La población a la que fue dirigida esta investigación son estudiantes de grado primero del sector oficial de la ciudad de Cartago, Valle del Cauca.

#### **3.2.2 Muestra.**

El grupo 1º1 de la Institución Educativa Académico, jornada de la mañana cuenta con 23 estudiantes, cuya edad oscila entre los 6 y 7 años, tres de estos niños pertenecen al programa de necesidades educativas, uno con síndrome de Down y dos con déficit cognitivo. El estrato económico del grupo es medio bajo y bajo. El núcleo familiar de los estudiantes está conformado en su mayoría por los abuelos y la madre muy pocos cuentan con una familia tradicional.

Cabe anotar que esto no ha sido un impedimento para que los estudiantes cumplan con sus deberes escolares y muestren respeto y consideración hacia sus semejantes.

### **3.3 Hipótesis**

#### **3.3.1 Hipótesis nula**

La implementación de una SD, de enfoque comunicativo, no mejorará la producción de textos expositivos-descriptivos, de estudiantes de grado primero, de la institución educativa Académico, de Cartago, Valle del Cauca.

#### **3.3.2 Hipótesis de trabajo.**

La implementación de una SD, de enfoque comunicativo, mejorará la producción de textos expositivos-descriptivos, de estudiantes de grado primero, de la institución educativa Académico, de Cartago, Valle del Cauca

### **3.4 Variables**

Esta investigación, al presentar un diseño cuasi experimental permite manipular deliberadamente la variable independiente (Secuencia Didáctica) para observar la incidencia y la relación causa-efecto con la variable dependiente (Producción Textual).

#### **3.4.1 Variable independiente: Secuencia didáctica.**

En la presente investigación se concibe la Secuencia Didáctica, como una propuesta de producción textual que contiene una intención comunicativa, un objetivo general y otros específicos claros que sirven como criterios de evaluación de la producción del texto que se escribe (Camps, 2005).

Para el diseño de la secuencia didáctica que se plantea en esta investigación, se parte de la observación del zanjón Lavapatás, el cual es una corriente de aguas lluvias que atraviesa el sector en el que se ubica la institución Educativa Académico y que los estudiantes deben bordear para

llegar a ella. Con esto se busca que los niños comprendan su entorno cercano, de tal manera que identifiquen los componentes que lo conforman, haciendo énfasis en los seres vivos que lo habitan, para luego tomar esta información como base para la producción de un texto expositivo con FOS descriptiva.

Para el desarrollo de la Secuencia Didáctica se plantean tres momentos:

El primero, el de preparación, tiene como objetivo involucrar a los estudiantes en las actividades que van a desarrollar como participantes activos del proceso de aprendizaje, para alcanzarlo, se indaga sobre sus intereses y conocimientos previos alrededor del tema que se abordará en la secuencia didáctica.

También se hace la presentación y negociación de la tarea a través de un contrato didáctico, se plantean los objetivos de enseñanza y aprendizaje y se establece la situación de comunicación para la producción del texto expositivo-descriptivo. En el segundo momento, el de producción, se realizan las actividades planeadas, se proponen actividades que implican las habilidades comunicativas y que motiva el interés por la consulta de información que enriquezca la elaboración de textos.

Por último, el momento de evaluación en el cual se permite a los estudiantes hacer una reflexión metacognitiva (¿qué han aprendido?, ¿cómo lo han aprendido?, ¿en qué aspectos tuvieron dificultades?, ¿Para qué sirve lo que han aprendido?), dinámica que hace de esta actividad un proceso formativo que posibilita que el estudiante evalúe sus avances lingüísticos y conceptuales, lo que posibilita el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo frente al aprendizaje.

**SECUENCIA DIDÁCTICA:** Definida por Camps (2010) como una propuesta de producción de textos orales o escritos que está inserta en una situación discursiva y que contiene una intención comunicativa, un objetivo general y otros específicos claros que sirven como criterios de evaluación de la producción del texto que se escribe.

Dimensiones	Indicadores
<p><b>1. FASE DE PREPARACIÓN. SESIÓN 1 Y 2. 3 horas clase:</b></p> <p>En esta fase se acuerdan los parámetros del proyecto, teniendo en cuenta preguntas como: “¿Qué vamos a hacer?, ¿Qué vamos a escribir? ¿Con qué intención? ¿Quiénes serán los destinatarios? Todo esto tendrá claridad al explicitar los objetivos de aprendizaje, la finalidad de la tarea y los parámetros de la situación de comunicación. Camps (2010).</p>	<p><b>Presentación de la secuencia didáctica y de la situación de comunicación:</b></p> <p>Producción de texto expositivo que describa sobre un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatás, el texto será entregado a los padres de familia.</p> <p><b>Planteamiento del Contrato didáctico:</b></p> <p>Por medio de cuestionamientos como: ¿Qué voy a aprender? ¿Para qué lo voy aprender? ¿Qué quiero aprender? ¿Cómo lo voy a aprender?</p>
<p><b>2. FASE DE DESARROLLO. SESIÓN 3 A 9 18 horas de clase.</b></p> <p>En esta fase se “distinguen dos tipos de actividades:</p> <p>a) Las de producción del texto (planificación, textualización y revisión).</p> <p>b) Las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso (p. 42)</p>	<p>Exploración de conocimientos previos sobre seres vivos que habitan el zanjón Lavapatás.</p> <p>Planificación de las actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contextualización y reconocimiento del zanjón Lavapatás.</li> <li>✓ Recorrido pedagógico del zanjón Lavapatás.</li> <li>✓ Búsqueda y selección de información pertinente para realizar la tarea sobre seres vivos que habitan el zanjón Lavapatás.</li> <li>✓ Lectura de textos expertos</li> </ul> <p>Primera escritura de un texto descriptivo sobre seres vivos que habitan en el zanjón Lavapatás.</p> <p>Revisión y confrontación con el grupo.</p> <p>Revisión y confrontación con textos expertos.</p> <p>Reescritura del texto descriptivo sobre un ser vivo</p>

que habita en el zanjón Lavapatás.

Actividades enfocadas a atender aspectos de sistematización lingüística (corrección gramatical, ortográfica, etc.).

Producción final del texto expositivo-descriptivo.

Entrega de texto final a padres de familia en reunión acordada.-

### **3. FASE DE EVALUACIÓN SESIÓN 9 y 10.**

#### **3 horas de clase.**

“Como evaluación formativa, se puede considerar que el mismo proceso interactivo que se da en el curso de la producción/aprendizaje tiene una función reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto. Desde este punto de vista la evaluación es inherente al proceso de aprendizaje” (p. 42) y como tal involucra a todos los participantes en este proceso.

#### **Para empezar cada sesión:**

Planteamiento preguntas como: ¿Qué sabemos? ¿Qué vamos a aprender? ¿Cómo lo vamos a aprender? ¿Qué vamos a hacer? ¿Para qué y por qué lo vamos a hacer?,

#### **Para cerrar cada sesión:**

Al final de cada sesión todos los participantes evalúan lo realizado mediante procesos metacognitivos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Esto se hace a través del planteamiento de una reflexión grupal alrededor de cuestiones como: ¿qué se aprendió?, ¿cómo se aprendió?, ¿qué dificultades se presentaron?, ¿qué propuestas se plantearon para superarlas?

Al finalizar la aplicación de la secuencia didáctica también se establece una reflexión general en la que participan los estudiantes y la docente para evaluar el impacto de la secuencia y principales aprendizajes alcanzados.

Tabla 1 Operacionalización de la variable independiente.

#### **3.4.2 Variable dependiente: producción textual.**

En esta investigación, la variable dependiente es la producción de un texto expositivo con FOS descriptiva.

Para Jolibert (2001), la producción textual es:

Una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones que deben ser emitidas. (...). Para construir el sentido del texto, el escritor debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.) y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos del proyecto. (p. 54)

Particularizando esta definición en el texto expositivo de tipo descriptivo, este se define como el texto en que los elementos que lo conforman están organizados alrededor de una determinada entidad y en el que se incluyen rasgos, atributos o características de la misma. La descripción se sitúa en posición jerárquica superior a los descriptores, Meyer (citado en Padilla, 2007). Adam (citado en Padilla, 2007), propone un prototipo descriptivo, en el que lo principal de este, es que su estructura está dada también en un orden jerárquico, a partir de cuatro procedimientos a saber, anclaje, aspectualización, puesta en relación y subtematización.

Para medir los desempeños de los estudiantes frente a esta variable se tienen en cuenta las dimensiones propuestas por Jolibert (2009), de las cuales se incluyeron tres de ellas en la planeación. Estas dimensiones son: La situación de comunicación, La lingüística textual y la superestructura.

En la primera dimensión, el objetivo es que los estudiantes determinen la situación de comunicación, lo cual se evidencia en el uso de los recursos lingüísticos utilizados por el estudiante. La segunda dimensión, en la cual se valora la coherencia y cohesión, y se concibe la producción textual como una tarea global. La última dimensión, se enfoca en determinar el nivel de apropiación de la superestructura del texto expositivo con FOS descriptiva, lo cual se puede evidenciar en las producciones realizadas por los estudiantes.

La siguiente tabla muestra la variable dependiente con sus dimensiones, indicadores e índices.

## LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

Producir textos según Jolibert (2009), es un proceso dinámico de construcción cognitiva en el cual se construyen textos auténticos con sentido, con autores y destinatarios reales, en situaciones de comunicación reales.

Si se habla particularmente del texto expositivo de tipo descriptivo, Álvarez (1996) manifiesta que, la producción de textos expositivos consiste en escribir textos que tienen la pretensión de exponer o explicar información o conocimientos en los diferentes campos del saber y su aplicación y de divulgar información. Según Meyer (1985), el tema de descripción está en posición jerárquica superior a los elementos que actúan como descriptores plantea la descripción en la escritura expositiva como la forma de organización en la que se van enumerando y describiendo rasgos y propiedades de un ser o fenómeno particular, en posición jerárquica superior a los elementos que actúan como descriptores.

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
<b>Contexto situacional del texto o contexto cercano:</b> Tiene que ver con los parámetros de la situación de comunicación o circunstancia en la que nos orientamos para producir un texto teniendo en cuenta el destinatario de éste, Jolibert (2009).	<b>El enunciador:</b> Se refiere a quien elabora o escribe el texto desde una situación de enunciación determinada, es decir el autor, posicionándose como conocedor del tema.	5= En el texto se evidencia que el estudiante es conocedor del tema objeto de descripción. 3= En el texto se evidencia con dificultad que el estudiante es conocedor del tema objeto de descripción. 1= En el texto no se evidencia que el estudiante es conocedor del tema objeto de descripción.
	<b>El objeto del mensaje:</b> Este elemento tiene que ver con el contenido del texto escrito, ¿qué dice?, ¿qué comunica?	5= En el texto se describe objetivamente un ser vivo que habita el zanjón Lavapatatas. 3= En el texto se describe con dificultad un ser vivo que habita el zanjón Lavapatatas. 0= En el texto no se describe objetivamente un ser vivo que habita el zanjón Lavapatatas.
	<b>La finalidad:</b> Es la reflexión del autor del texto alrededor del para qué fue escrito el texto (el propósito).	5= El texto logra el propósito de describir un ser vivo observado en el zanjón Lavapatatas. 3= El texto describe con dificultad un ser vivo observado en el zanjón Lavapatatas. 0= El texto no logra el propósito de describir un ser vivo observado en el zanjón Lavapatatas.



<p><b>Lingüística textual:</b> Que se refiere a las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel del conjunto del texto, tiene que ver con aspectos relacionados con las opciones enunciativas, Jolibert (2009).</p>	<p><b>La opción de enunciación:</b> Se refiere al cómo se manifiesta a lo largo del texto el autor, referencias de tiempo, persona, referencias de lugar, etc.</p>	<p>5=El texto desde el inicio hasta el final está escrito en tercera persona. 3= En el texto se evidencia el cambio de referencia de persona (1ª, 2ª, 3ª.) 0= El texto no está escrito desde el comienzo hasta el final en tercera persona.</p>
	<p><b>Los conectores:</b> Son palabras que articulan los párrafos de un mismo texto y facilitan la comprensión de su progresión; en este caso particular, descripción.</p>	<p>5= Relaciona ideas por medio de algunos conectores de acuerdo a las necesidades del texto que produce, en este caso la descripción. 3= Relaciona con dificultad ideas por medio de algunos conectores de acuerdo a las necesidades del texto que produce, en este caso la descripción. 0= No relaciona ideas por medio de algunos conectores de acuerdo a las necesidades del texto que produce, en este caso la descripción.</p>
	<p><b>Los adjetivos calificativos:</b> Se refiere a utilización de palabras que describen cualidades de un objeto.</p>	<p>5= En el texto se utilizan adjetivos calificativos para describir un ser vivo observado en el zanjón Lavapatás. 3= En el texto se utilizan con dificultad adjetivos calificativos para describir un ser vivo observado en el zanjón Lavapatás. 0 = En el texto no se utilizan adjetivos calificativos para describir un ser vivo observado en el zanjón Lavapatás</p>
<p><b>Superestructura del texto:</b> Definida por Adam (1991) como una estructura secuencial, una red de relaciones jerárquicas, una totalidad que se puede descomponer en partes que se relacionan entre sí y con el todo.</p>	<p><b>El anclaje:</b> Que garantiza la unidad semántica de la secuencia, mencionando el tema en cuestión bajo la forma de un tema-título dado.</p>	<p>5 = El texto contiene un título que determina el tema. 3= El texto contiene un título, pero este, tiene dificultad para determinar el tema. 0 = El texto no contiene un título que determine el tema del texto.</p>
	<p><b>La actualización:</b> Tiene que ver con las propiedades de lo que se describe, permite que los diferentes aspectos del objeto o tema en cuestión (partes y/o cualidades) sean</p>	<p>5= En el texto se evidencia el abordaje de diferentes aspectos descriptivos, relacionados con el ser vivo observado en el zanjón Lavapatás. 3= En el texto se evidencia con dificultad, el abordaje de diferentes aspectos descriptivos,</p>

<p>introducidas en el discurso. Se puede decir que la aspectualización tiene dos sub-operaciones: propiedades y p artes.</p>	<p>relacionados con el ser vivo observado en el zanjón Lavapatás.</p>
<p><b>La puesta en relación:</b> Permite situar el objeto localmente y/o temporalmente y por otra parte ponerlo en relación con otras realidades del mundo exterior, esto se hace mediante el enmarque situacional que consiste en situar el objeto descrito en el espacio y en el tiempo.</p>	<p>0 = En el texto no se evidencia el abordaje de diferentes aspectos descriptivos relacionados con el ser vivo observado en el zanjón Lavapatás.</p>
	<p>5= En el texto el ser vivo objeto de la descripción está situado en un espacio determinado.</p>
	<p>3= En el texto se evidencia con dificultad el espacio donde está situado el ser vivo objeto de la descripción.</p>
	<p>0 = En el texto no se evidencia el espacio donde está situado el ser vivo objeto de la descripción.</p>

**Tabla 2 Operacionalización de la variable dependiente.**

### 3.4.3 Análisis cualitativo de la práctica docente.

Unidad de análisis

Las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras que implementaron la secuencia didáctica.

Para realizar el análisis de la práctica de la docente participante en esta investigación, se utiliza como instrumento el diario de campo en el cual se tuvieron en cuenta cinco categorías que fueron acordadas en plenaria por los docentes que hacen parte de la segunda cohorte de la línea de lenguaje. Estas categorías son:

## FASES Y SESIONES

## CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Fase de Preparación: Sesión 1 y 2.

**Percepción:** Sensaciones y emociones respecto a mí mismo, al grupo y a las situaciones que se presentan en la clase.

Fase de Desarrollo: Sesiones 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

**Auto cuestionamiento:** son todas aquellas preguntas que me hago sobre mis acciones y decisiones en el aula

Fase de Evaluación: Sesiones: 10 y 11.

**Ruptura:** acciones planificadas que modifican las rutinas. **Toma de decisiones:** Acciones para enfrentar acontecimientos inesperados  
**Descripciones:** Detallar lo que sucede en la clase.

Tabla 3 Categorías análisis cualitativo

### Unidad de Trabajo

Docente: Licenciada en Educación Básica Con Énfasis en Ciencias Naturales Y Educación Ambiental, con 20 años de experiencia, 5 en el sector privado y 15 en el sector oficial como docente de básica primaria.

### 3.5 Técnicas e Instrumentos

Como técnica empleada para obtener la información acerca de la producción textual, se utilizó una prueba escrita, a partir de la consigna: Escribe un texto en el que describas un ser vivo que hayas observado en el zanjón Lavapatás, lo que escribas el texto será leído por los padres en la última reunión de padres de familia”; dicha consigna fue validada a través de prueba piloto, y posteriormente fue planteada a los estudiantes en el Pre-test y en el Pos-test.

Para valorar las producciones de los estudiantes después de la aplicación de la consigna dada, las producciones fueron evaluadas por medio de una rejilla, la cual fue validada mediante prueba de expertos por el magister Alejandro Marín Peláez y la magister Dora Luz Aguirre, quienes realizaron sugerencias que permitieron mejorar la calidad del instrumento.

En esta rejilla se evaluaron las dimensiones evaluadas en la producción textual, ellas son: la situación de comunicación, la lingüística textual y la superestructura; y los indicadores que orientan los aspectos a tener en cuenta en la producción escrita de los estudiantes. Para los indicadores se asignan tres niveles de medición: 1 para el desempeño más bajo, 3 para el desempeño básico y 5 para el desempeño avanzado, que determinan si las producciones cumplen o no con el indicador.

De acuerdo con la información contenida en la rejilla, las puntuaciones que pueden obtener los estudiantes son 5, 3 o 1. Por lo tanto, la puntuación máxima en cada dimensión es de 20 y mínima de 4. En lo que corresponde a la valoración total del instrumento, se determinó “bajo” (de 12 a 24 respuestas correctas de sesenta), “medio” (de 25 a 42 respuestas de sesenta), y “alto” (de 43 a 60 respuestas correctas de sesenta).

### 3.6 Procedimientos

Este proyecto de investigación se llevó a cabo a través de 4 fases, las cuales se presentan a continuación

:

<b>ETAPAS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</b>	Prueba inicial Pre-test	Valoración diagnóstica del nivel inicial de producción de un texto expositivo con FOS descriptiva.
	Diseño e implementación de la secuencia didáctica.	Estrategia de enfoque comunicativo que tiene como objetivo incidir en el mejoramiento de la producción de textos expositivos con FOS descriptiva, a lo largo de sus tres momentos de planeación: preparación, desarrollo y evaluación.
	Prueba final Pos-test.	Valoración final en la que se valora el nivel final de la producción de un texto expositivo con FOS descriptiva.
	Contrastación de resultados	Los resultados alcanzados por los estudiantes en la prueba inicial se contrastan con los de la prueba final con el fin de determinar el nivel de incidencia de la secuencia didáctica en la producción de un texto expositivo con FOS descriptiva.

Figura 1 Etapas del proyecto de investigación.

#### 4. Análisis de información

En este apartado se presenta el análisis de los resultados de la investigación que tuvo como objetivos, determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos descriptivos de los estudiantes de grado primero, de la institución Educativa Académico de Cartago, Valle del Cauca y reflexionar sobre las transformaciones en las prácticas de la enseñanza del lenguaje de la docente participante.

Para llevar a cabo este análisis, se tienen en cuenta dos etapas: en primer lugar, se realiza un análisis cuantitativo, para el cual se utiliza la estadística inferencial para hacer la validación de hipótesis; luego, se utiliza la estadística descriptiva para analizar los desempeños alcanzados por los estudiantes en el Pre-test, y en el Pos-test.

Durante este proceso, se realiza el análisis comparativo de los puntajes de los estudiantes por dimensiones e indicadores, explicando los resultados obtenidos a partir de las actividades que se desarrollaron en la SD y que pudieron tener incidencia en el mejoramiento de la producción de textos expositivo-descriptivos, realizando además contrastaciones con los referentes teóricos. Paralelamente al desarrollo del análisis de las dimensiones, se presentan ejemplos de las producciones realizadas por los estudiantes en el Pre-test y en el Pos-test.

En segundo lugar, se hace el análisis cualitativo, que consiste en un ejercicio reflexivo de la práctica de la docente, a través del análisis de los registros realizados en el diario de campo, teniendo en cuenta las categorías que surgieron de manera inductiva en el grupo de la línea de lenguaje, ellas fueron: descripción, percepción, toma de decisiones, autocuestionamiento y rupturas.

A continuación se presenta el análisis cuantitativo de la producción de textos expositivos-descriptivos de los estudiantes del grado 1º1 de la institución educativa Académico de Cartago.

#### 4.1 Análisis cuantitativo de la producción de textos expositivos-descriptivos.

Para iniciar este apartado se realiza la validación de hipótesis por medio de la T-student. Después se hace un análisis comparativo de los desempeños obtenidos por los estudiantes en el Pre-test y en el Pos-test, luego se analizarán los resultados alcanzados en cada una de las dimensiones en ambas pruebas, incluyendo el análisis de los resultados de los índices e indicadores que se tuvieron en cuenta durante la planeación y desarrollo de la SD.

##### 4.1.1 Validación de hipótesis

En la tabla No. 5, se presenta el comparativo general (prueba T-student), la cual contiene los resultados obtenidos por los estudiantes del grado 1º1 en el Pre-test y en el Pos-test.

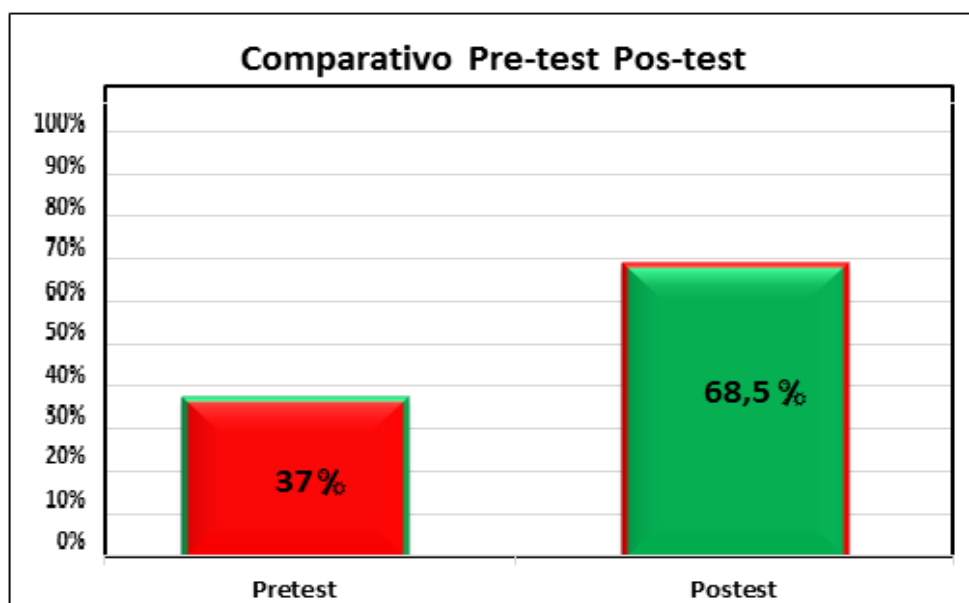
Prueba t para medias de dos muestras emparejadas		
	Pre-test	Pos-test
Media	16,65217391	30,826087
Varianza	12,96442688	12,3320158
Observaciones	23	23
Coefficiente de correlación de Pearson	0,555798714	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	22	
Estadístico t	-20,27445303	
P(T<=t) una cola	5,00975E-16	
Valor crítico de t (una cola)	1,717144374	
P(T<=t) dos colas	0,000000000000001	
Valor crítico de t (dos colas)	2,073873068	

Tabla 4 Prueba T-Student para media de dos muestras emparejadas en el Pre-test y Pos-Test.

Como primer paso para verificar si los resultados en el Pos-test fueron significativos, se definió el nivel alfa  $\alpha$  en 0,05, equivalente a un 5% de margen de error, el cual se considera pertinente en los estudios que son propios de las ciencias sociales.

Como se puede ver en la tabla anterior, el valor P ( $T \leq t$ ) dos colas o la significancia bilateral fue de 0,000000000000001, ubicado dentro del rango de aceptación para el respectivo análisis estadístico, lo cual indica que ocurrieron cambios significativos en la producción de textos expositivos con FOS descriptiva, en los estudiantes del grado 1°1 de la I.E. Académico de Cartago, Valle del Cauca, después de la implementación de la secuencia didáctica, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo.

Continuando con lo anterior, en la gráfica No.1 se evidencia la transformación que se presenta en los porcentajes alcanzados por los estudiantes en la producción de un texto expositivo con FOS descriptiva, los cuales pasan de un 37% en el Pre-test a un 68% en el Pos-test.

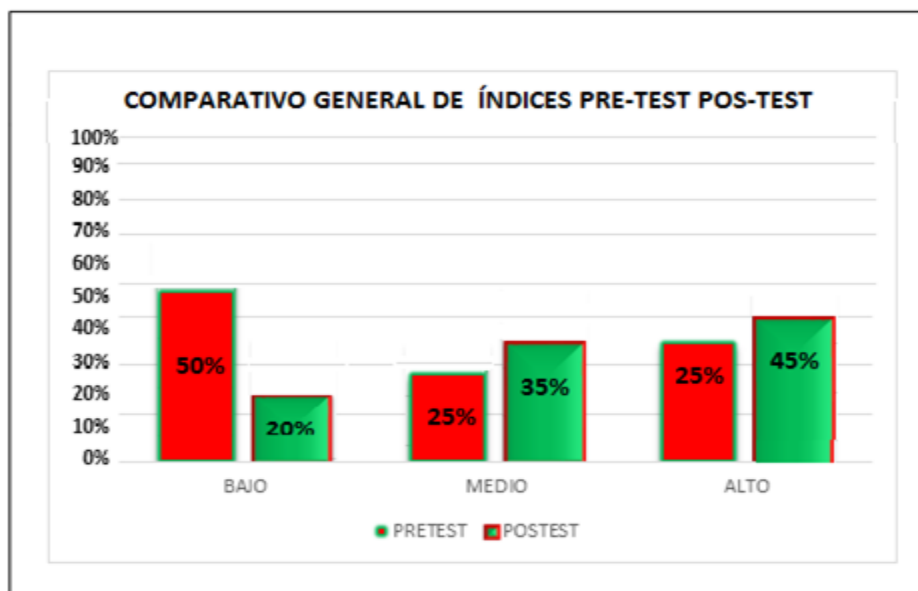


Gráfica 1 Comparativo Pre-test Pos-test



En los resultados que contiene la tabla No. 1, se puede evidenciar que en el Pre-test el 37% de los estudiantes produjo un texto que contiene algunos elementos que corresponden a un texto expositivo-descriptivo, tales como, un anclaje, la opción de enunciación en tercera persona y adjetivos calificativos, mientras que en el Pos-test, un 68,5% de los estudiantes produjo un texto que responde a las características de un texto expositivo con FOS descriptiva, esto confirma que la implementación de la SD de enfoque comunicativo, permite un avance significativo en los desempeños de los estudiantes al momento de producir un texto expositivo-descriptivo.

La siguiente gráfica muestra los avances que tuvieron los estudiantes en los índices establecidos para los indicadores de cada dimensión.



Gráfica 2 Comparativo general de índices Pre-test Pos-test.

Observando estos resultados, se puede evidenciar que el grupo de estudiantes avanza de un nivel bajo, 50%, en el Pre-test a un nivel alto, 45%, en el Pos-test, resultado con el cual se

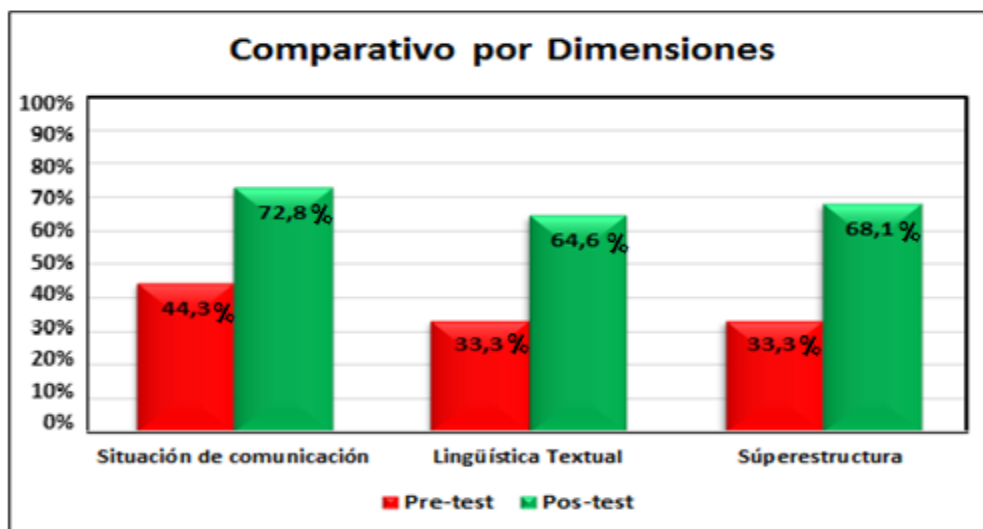
confirma la potencia que ejerce la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en el mejoramiento de la producción de un texto expositivo-descriptivo, esto puede deberse a que dicha propuesta fue diseñada a partir de los saberes previos, intereses y necesidades de los estudiantes, lo cual los motivó a que participaran en las actividades que se plantearon, como fueron el recorrido por un trayecto del zanjón Lavapatás, la búsqueda de información sobre los seres que habitan el zanjón, etc.

A continuación, se presenta el análisis de las tres dimensiones y los indicadores que las componen.

#### 4.1.2 Dimensiones

A continuación, se realiza el análisis de las dimensiones incluidas en la variable dependiente, Situación de comunicación, Lingüística textual y Superestructura.

En la siguiente gráfica se muestra el desempeño general alcanzado por los estudiantes en las tres dimensiones propuestas en la variable dependiente.



Gráfica 3 Comparativo por dimensiones

Como se evidencia en la gráfica, en las tres dimensiones hubo movilidad en los porcentajes, presentándose los siguientes resultados: en primer lugar, en la superestructura, los desempeños alcanzados por los estudiantes avanzaron de un 33,3% en el Pre-test, a un 68,1% en el Pos-test, aumentando un 34,8%. En segundo lugar, se ubica la lingüística textual, en la que el avance de los estudiantes subió de un 33,3% en el Pre-test, a un 64,6% en el Post-test, logrando un adelanto del 31,3%. En último lugar se ubica la situación de comunicación, en la cual los desempeños de los estudiantes pasaron de un 44,3% en el Pre-test a un 72,8% en el Pos-test, mostrando un progreso del 28,5%.

Estos resultados pueden deberse a que en la SD se plantearon actividades encaminadas a superar las prácticas tradicionales en la enseñanza del lenguaje escrito, entre ellas están, los conversatorios en los que los estudiantes pudieron opinar y aportar al desarrollo de la secuencia, las consultas en libros y en internet para encontrar información pertinente para la producción textual, la confrontación del texto escrito con textos de los pares y de los expertos. Así mismo, se trabajó a partir de la lectura y análisis de textos expertos enmarcados en una situación de comunicación real, lo que posiblemente ayudó a que los estudiantes identificaran elementos que les permitieron acercarse a la producción de un texto expositivo con FOS descriptiva.

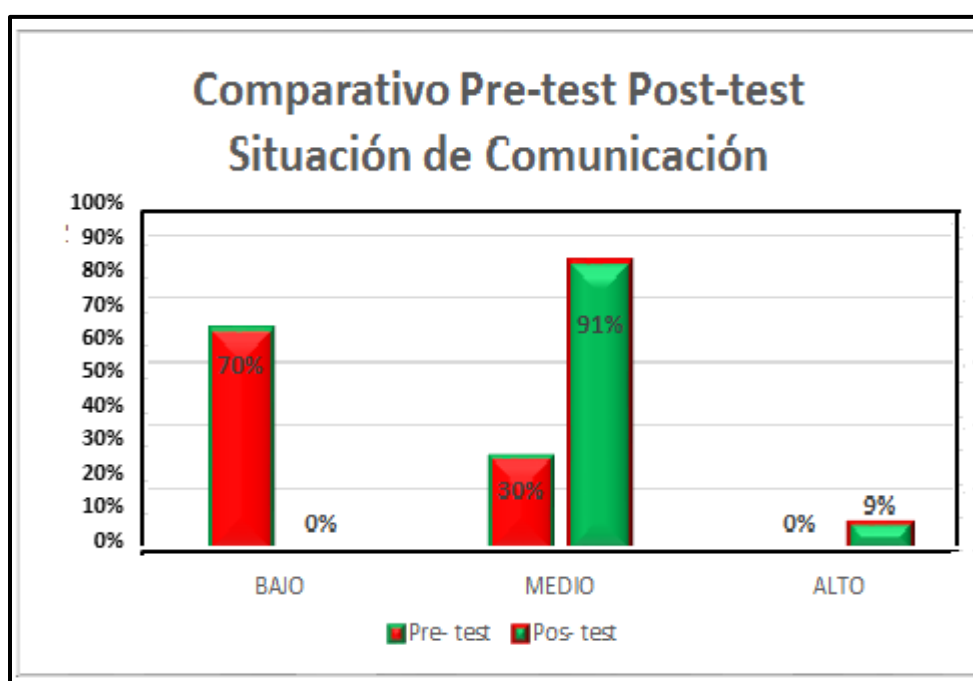
A continuación, se hará el análisis de la dimensión Situación de comunicación teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el Pre-test y en el Pos-test.

#### ***4.1.2.1 Situación de comunicación***

La situación de comunicación, se entiende como la realidad objetiva que enmarca la producción textual (Camps, 2003), en esta dimensión se da importancia al reconocimiento que hace el autor de los parámetros en que se orienta para producir un texto, teniendo en cuenta su

destinatario (Jolibert, 1991). En esta dimensión se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores: enunciador, objeto del mensaje y finalidad.

La siguiente tabla muestra los resultados en el Pre-test y en el Pos-test, de los niveles utilizados para medir los resultados en cada dimensión y que fueron incluidos en la variable dependiente, estos niveles son: bajo, medio y alto.

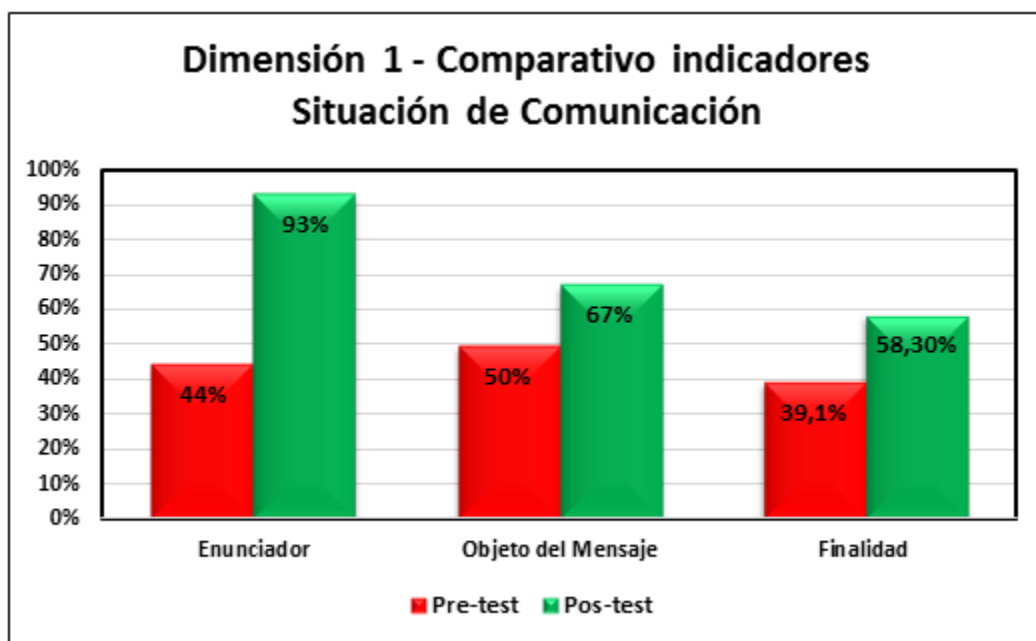


Gráfica 4 Dimensión 1- Comparativo Pre-test Pos-test Situación de Comunicación.

En la gráfica anterior, se evidencian los cambios que se presentaron en los desempeños de los estudiantes en la dimensión situación de comunicación, ella muestra que en el Pre-test el 70% de los estudiantes se encontraba en el nivel bajo y en el Pos-test este porcentaje disminuyó al 0%, mostrando un avance del 70% en este nivel. En cuanto al nivel medio, el porcentaje pasó de un 30% de estudiantes en el Pre-test a un 91% en el Post-test, lográndose un avance de 61 puntos

porcentuales en este nivel. Con respecto al nivel alto, puede verse que en el Pre-test ningún estudiante se ubica en este nivel, mientras que en el Pos-test se logra ubicar el 9% de ellos.

Estos avances en los desempeños de los estudiantes en el Pos-test pueden ser el resultado del trabajo realizado en la SD, ya que en ella se desarrollaron actividades enfocadas al planteamiento claro de la situación de comunicación, lo cual permite que los estudiantes produzcan textos en los que se evidencian los elementos que componen esta dimensión y que comprendan que siempre se escribe en un espacio social y que quien escribe lo hace para un destinatario real y con un propósito determinado (Jolibert, 2009).



Gráfica 5 Dimensión 1. Comparativo de indicadores situación de comunicación.

De acuerdo con la gráfica 5, el indicador que presenta un mayor avance es el enunciador, el cual pasa de un 44% de estudiantes en el Pre-test a un 93% de ellos en el Post-test, mostrando un avance del 49%.

En las dos situaciones analizadas, se evidencia que el porcentaje en este indicador es alto, aún en el Pre-test, lo cual indica que los estudiantes demuestran en sus producciones que se reconocen como autores del texto escrito, ya que al finalizar, incluyen su nombre, lo cual puede deberse a que en el aula de 1º1, es costumbre mantener sobre la mesa una escarapela que contiene el nombre completo del niño y que él debe utilizar para marcar todos los trabajos que realiza.

También pudo influir en este resultado, que los estudiantes incluyen en el texto oraciones simples que describen al ser vivo elegido por ellos para realizar su producción, lo que puede estar relacionado con que los estudiantes tenían un conocimiento previo sobre los seres vivos que habitan el zanjón Lavapatás, lo cual no era desconocido por la maestra, ya que algunos niños viven en barrios aledaños al zanjón y porque este se encuentra en la ruta que ellos deben seguir para llegar a la institución educativa.

En general, puede decirse que los resultados obtenidos por los estudiantes en el Pre-test pueden estar relacionados con las prácticas tradicionales de la enseñanza del lenguaje, en las que los estudiantes no han tenido la oportunidad de reconocerse como autores de un texto, porque no se les ha planteado la producción textual con un propósito real de comunicación sino que, se les ha orientado hacia la ejercitación y memorización de normas gramaticales que los estudiantes replican construyendo oraciones descontextualizadas. Este planteamiento tiene relación con la investigación realizada por Vasco (2013), quien comenta que estas prácticas tradicionales no tienen ningún significado para los estudiantes ya que, son descontextualizadas y no aportan al desarrollo de la creatividad ni al interés de los estudiantes por la producción textual.

Además, estas prácticas tradicionales han valorado en la producción textual solo el texto final, desconociendo la importancia que tiene la preparación previa por medio de la consulta y lectura

de textos expertos, lo cual permite que el estudiante se familiarice con el tema sobre el cual va a escribir, con la estructura textual y con el propósito comunicativo, propiciando así su formación como escritor experto.

Volviendo a la gráfica 5, se puede ver el cambio de esta situación en el Pos-test, esto puede deberse a que en el desarrollo de la SD se enfatizó en el trabajo alrededor del enunciador, por esto se hizo la lectura de textos escritos por autores expertos, buscando que los estudiantes se prepararan para la escritura por medio de la consulta y lectura de diferentes fuentes, buscando con ello que asuman el papel de un conocedor del tema y que adquieran el vocabulario adecuado para realizar sus producciones.

Además, se realizaron en la SD actividades como el recorrido por el zanjón Lavapatás, recolección de información, observación de fotografías, consultas sobre seres vivos observados y entrevistas a personas que habitan alrededor del zanjón, esto para confirmar los estudios realizados por Jolibert (1991), quien plantea que la escuela debe transformarse en un lugar que guarde significados para los estudiantes para que de esta manera ellos se comprometan con su propio aprendizaje.

Como se observa en la gráfica No 5, el indicador con menor transformación es el objeto del mensaje, pues en este los desempeños de los estudiantes avanzan del 49,6% en el Pre-test al 67% en el Pos-test, mostrando una mejoría del 17,4%. Estos resultados tienen que ver con que en el Pre-test el 49,6% de los estudiantes no escriben con claridad el mensaje que quieren comunicar. Aunque la consigna era: “Escribe un texto en el que describas un ser vivo que hayas observado en el zanjón Lavapatás...”, la mayoría de los estudiantes elaboraron un listado de atributos que por experiencias previas habían observado en los seres vivos que habitan en el zanjón.

Frente a esta situación la actividad desarrollada en la SD, en la que se enfrenta a los estudiantes a un texto experto permitió que tomaran conciencia de la importancia de consultar sobre el ser vivo a describir, pues entendieron que para escribir sobre él debían tener un conocimiento más amplio del mismo.



Ilustración 1 Búsqueda de información.

Cabe anotar que, al utilizar la misma consigna en el Post-test se encontró que los avances fueron del 93% en este indicador, lo cual demuestra que al hacer sus producciones después de la intervención de la SD los estudiantes describen de manera apropiada el ser vivo elegido por ellos y el contenido del texto sigue las características de un texto expositivo con FOS descriptiva.

Este avance en la producción textual puede deberse a que en la SD, los estudiantes tuvieron la oportunidad de elaborar una planeación de la escritura y en ella tener en cuenta los aspectos relacionados con el ser vivo a describir, tales como sus características físicas y alimentación.



Como el proceso de escritura requiere documentarse para tener información sobre el tema que se quiere escribir, durante la SD se trabajó la contextualización del tema acerca del cual escribirían los estudiantes, esto se hizo a través de una salida pedagógica que consistió en realizar un recorrido por el zanjón Lavapatas y que tenía como objetivo identificar los seres vivos que habitan en él.



Ilustración 2 Salida pedagógica recorrido por un trayecto del zanjón Lavapatas.

Como puede verse en la ilustración, durante el recorrido por un trayecto del zanjón Lavapatas los estudiantes recogieron información de los seres vivos que habitan en este lugar. Después de esto, indagaron sobre aspectos que dieran respuesta a preguntas como: ¿Cómo es? ¿Qué come? ¿Dónde vive? el ser vivo que eligieron para realizar la producción textual.

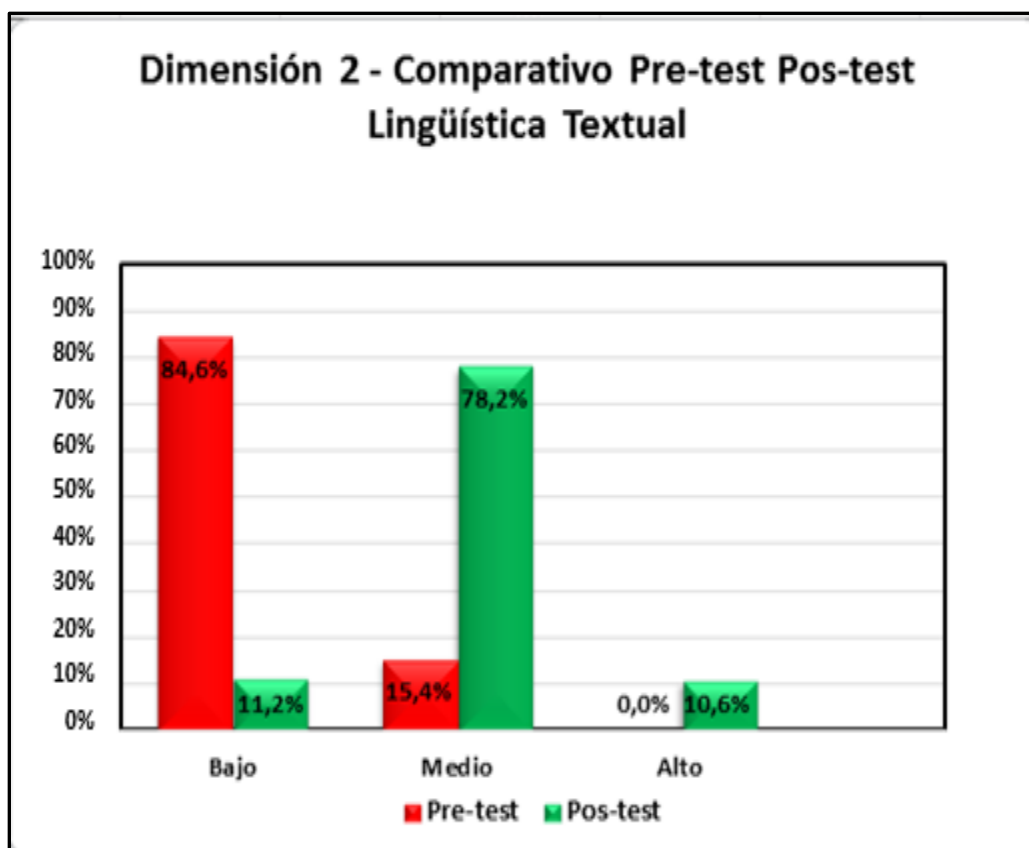
Por último, el tercer indicador la finalidad, muestra en la gráfica que los logros de los estudiantes en este aspecto pasaron de un 39,1% en el Pre-test a un 58,3% en el Pos-test, aumentando en un 19,2%. En estos resultados, se puede observar que en el Pre-test el 39,1%, de los estudiantes produjo un texto que contiene elementos que demuestran que el autor logró describir un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatas, cumpliendo con la consigna planteada para la producción del texto, mientras que el 60,9% de los estudiantes tienen dificultad para lograrlo.

Durante la implementación de la SD, las estudiantes participaron en diversas actividades; una de ellas es la lectura de un texto que les serviría como modelo para la producción del texto expositivo con FOS descriptiva, dicho texto, fue leído en varias sesiones de la SD, analizando en cada sesión un aspecto necesario para la comprensión de la finalidad del autor, de tal manera que los estudiantes comprendieran la importancia de tener en cuenta en el momento de escribir, que se escribe para un destinatario real, y con un propósito determinado.

Seguidamente, se abordan los resultados del análisis de la dimensión Lingüística textual teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el Pre-test y en el Pos-test.

#### ***4.1.2.2 Lingüística textual***

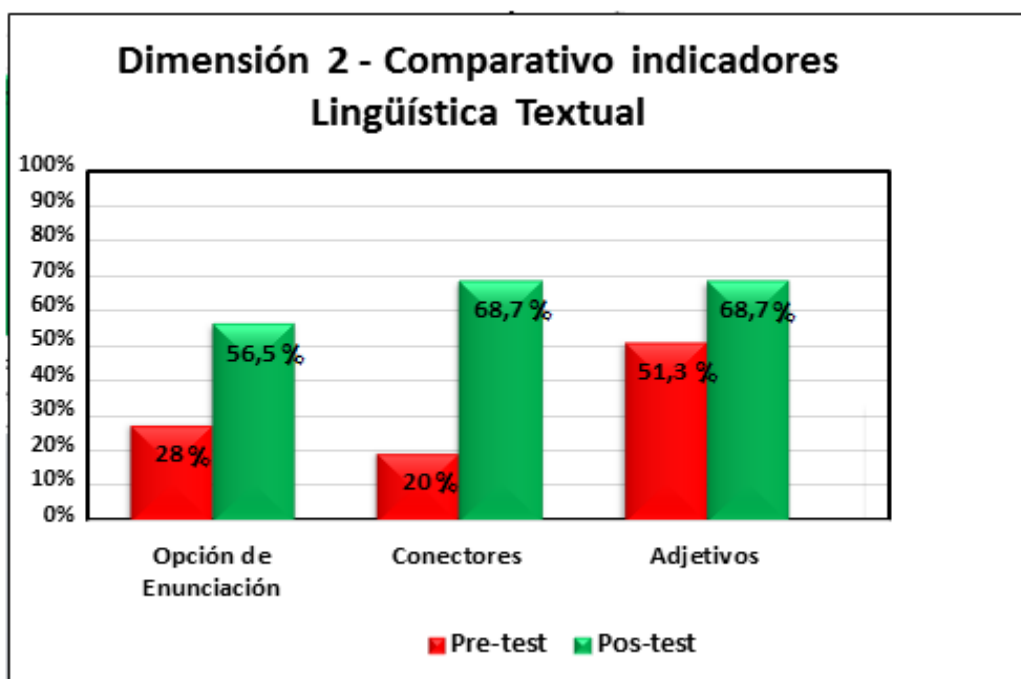
Esta dimensión se enfoca desde la perspectiva de Jolibert (2009), quien plantea que las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel del conjunto del texto tienen que ver con las opciones enunciativas utilizadas por el autor. En esta investigación se hace referencia a la opción de enunciación, los conectores y los adjetivos.



Gráfica 6 Dimensión 2- Comparativo Pre-test Pos-test Lingüística Textual.

La gráfica 6, muestra las transformaciones ocurridas en los desempeños de los estudiantes en lo que se relaciona con la dimensión lingüística textual, la cual avanza en sus tres indicadores de un nivel bajo en el Pre-test a un nivel medio y alto en el Pos-test.

Así mismo, se puede ver que en el Pre-test, los niveles alcanzados por los estudiantes muestran sus dificultades para producir escritos que reúnan las características de un texto expositivo, las causas de esto pueden ser: primero, que esta tipología textual no se había incluido ni trabajado con los estudiantes en el aula, segundo, no se había inculcado a los niños la importancia de asumir un rol al momento de escribir y tercero, se desconocía el uso de los conectores y los adjetivos en la producción de un texto.



Gráfica 7 Dimensión 2. Comparativo de indicadores Lingüística textual.

En la gráfica 7 se observa que el indicador con mayor transformación fue “conectores”. Los resultados en este indicador pasaron de un 20% en el Pre-test a un 68,7% en el Pos-test, lo que muestra que después de la intervención, estos subieron de un nivel bajo a un nivel alto.

En cuanto a este indicador puede observarse que en el Pre-test los estudiantes no hacen uso en sus producciones de los conectores y se limitan a hacer un listado de características observadas previamente en los seres vivos que habitan en el zanjón Lavapatás.

Esto puede deberse a que no conocen la función de los conectores dentro del texto, lo cual puede ser producto de las prácticas tradicionales de la enseñanza del lenguaje, en las cuales, los conectores se presentan como un tema en el que los estudiantes se ejercitan enlazando oraciones descontextualizadas en textos incompletos, que no tienen una intención o propósito claro. Frente a esto, Camps y Zayas (2006), proponen la necesidad de una transformación en la enseñanza de

la gramática, en la que se conciben las actividades de escritura más como la manipulación y reescritura de enunciados y no como la mera identificación de formas y relaciones gramaticales.

Para abordar este indicador, en la SD se desarrollaron diferentes actividades como la lectura de textos expositivos expertos, con el fin de que los estudiantes se acercaran a ellos e identificaran los elementos que los conforman. Esta actividad se inició identificando los conectores en el texto, subrayando, luego, su importancia y la función que cumplen en los textos expositivo-descriptivos. En relación con lo anterior, Jolibert (1991), enfatiza la importancia de acercar a los estudiantes a los escritos sociales, confirmando así la necesidad de leer para escribir.

Por último, se pasó a confrontar las primeras escrituras con los textos expertos de tal manera que los estudiantes identificaran las diferencias y semejanzas que guardaban los textos entre sí

En lo que se refiere al indicador opción de enunciación, los desempeños de los estudiantes pasan de un 28% en el Pre-test a un 56, 5% en el Pos-test, lo que evidencia un avance del 28,5% en este indicador. Los bajos resultados en el Pre-test probablemente se deban a que los estudiantes no habían tenido un acercamiento al texto expositivo, ya que este ha tenido poca presencia en el aula a pesar de que es el tipo de texto más habitualmente utilizado para la enseñanza de las diferentes áreas académicas. El planteamiento anterior se relaciona con la investigación realizada por Borzone, Abchi y Romanutti (2007), quienes aseguran que la poca presencia del texto expositivo en los primeros grados se debe a que se lo considera, por su complejidad, más difícil de comprender y de producir por los estudiantes de estos niveles.

Como consecuencia de esto, los estudiantes no tenían claridad sobre la posición que debían asumir en la producción del texto, entonces, se limitaron a elaborar una lista de características del ser vivo observado en el zanjón Lavapatás y no un texto expositivo, como lo caracteriza

Álvarez (2010), un texto que incluye una progresión temática y elementos propios, tales como signos de puntuación, conectores y anáforas.

Es importante anotar que a pesar de que en la lista elaborada por los estudiantes se identifica un enunciador en tercera persona, esto no surge del reconocimiento de las características de los textos expositivo por parte de los estudiantes, sino de la imposibilidad de que se reconozcan como autores de un texto, ya que nunca habían escrito un texto con el fin de informar a otros sobre un tema, por lo tanto, no sabían que escribir en tercera persona, es un elemento que se debe tener en cuenta para demostrar objetividad al producir un texto expositivo.

Para mejorar los resultados alcanzados en el Pre-test, durante el desarrollo de la SD los estudiantes consultaron, leyeron y analizaron de forma individual y entre pares un texto expositivo que brindaba información sobre un ser vivo, dando paso así a la coevaluación a partir de rejillas evaluativas elaborada para esta tarea y utilizadas por los estudiantes con apoyo de la docente, buscando identificar con ellas, la opción de enunciación asumida por el autor, resaltando las palabras y/o expresiones que mostraban el uso de la tercera persona.

A continuación, se mostró a los estudiantes que cuando el escribe en tercera persona toma distancia de lo escrito, dejando atrás la subjetividad, mostrando una visión objetiva la cual es un elemento fundamental en la producción del texto expositivo.

La siguiente ilustración muestra el Pre-test y el Pos-test de una estudiante. En la primera imagen, puede verse que la estudiante hace un listado de características del ser vivo, mientras que en la segunda, la estudiante asume la tercera persona en su descripción, además que incluye conectores y adjetivos calificativos en su texto, por lo tanto puede decirse que logra producir un texto expositivo descriptivo que responde al propósito planteado en la consigna.

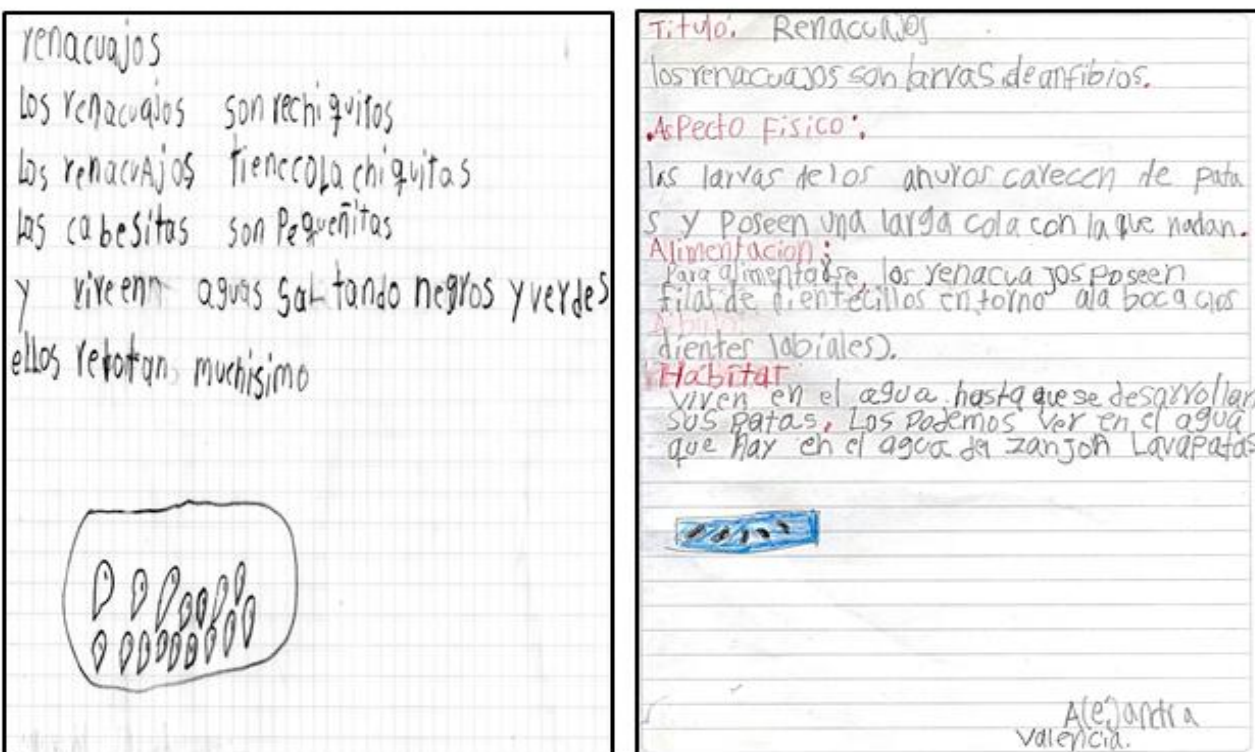


Ilustración 3 Pre-test y Pos-test de estudiante.

Después de trabajar este aspecto, se pasó a realizar la planeación de la escritura de un texto expositivo descriptivo a partir de una consigna dada, esto se relaciona con lo planteado por Álvarez (2010), quien expresa que antes de escribir un texto, el autor debe realizar la planificación de su escritura, la cual le permite seleccionar la información pertinente al tema sobre el cual se va a escribir, centrándose en la información teórica recolectada y dejando a un lado los saberes previos que son fruto de la experiencia, además este acercamiento a los textos expertos le permite integrar en su vocabulario y utilizar en su escritura expresiones propias del lenguaje científico, entendiendo así el valor de la escritura para la adquisición de conocimientos.

Después de la implementación de la SD, los estudiantes se dieron cuenta que cuando se va a escribir un texto expositivo- descriptivo, la información que se presenta en él, debe seguir un

orden y una estructura determinada, de tal manera que el lector comprenda lo que el autor quiere expresar.

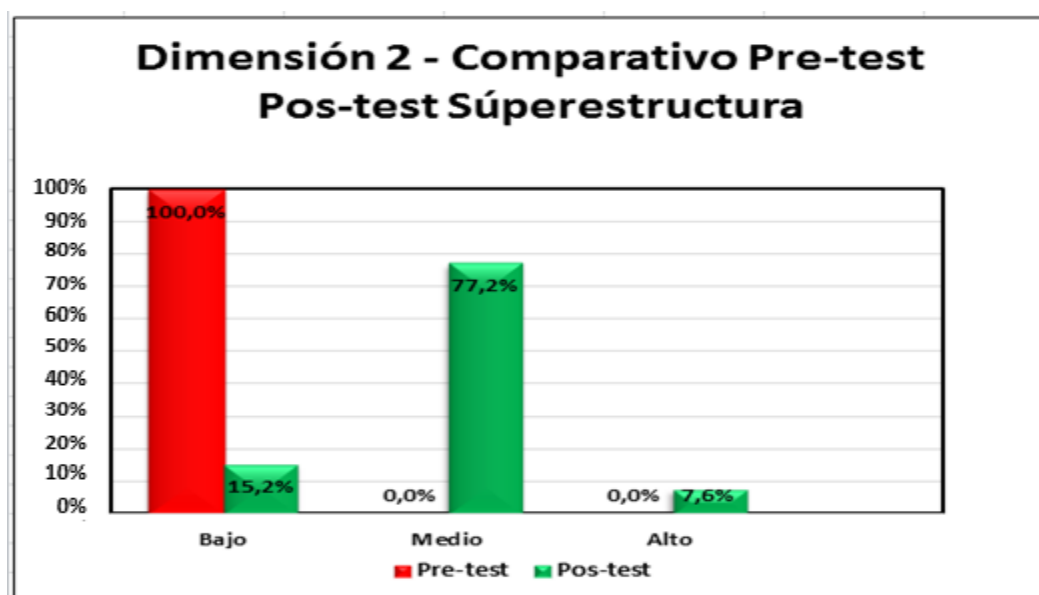
A continuación, se presenta el análisis de la dimensión Superestructura teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el Pre-test y en el Pos-test.

#### 4.1.2.3 Superestructura del texto

La superestructura del texto, desde lo trazado por Adam (1991), es la dimensión en la que se tiene en cuenta la importancia del establecimiento de una estructura secuencial, o red de relaciones jerárquicas que componen una totalidad que se puede descomponer en partes que se relacionan entre sí y con el todo.

En el análisis de esta dimensión se tienen en cuenta tres indicadores, ellos son: anclaje, aspectualización y puesta en relación.

Seguidamente se presentan las gráficas que muestran los desempeños alcanzados por los estudiantes en lo que se relaciona con esta dimensión.

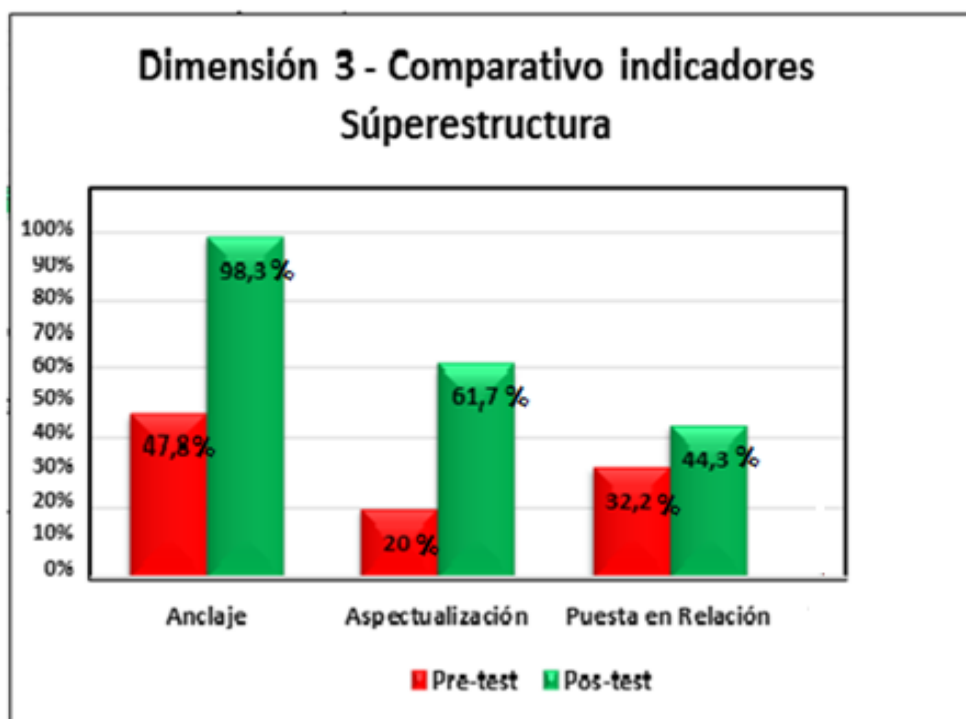


Gráfica 8 Dimensión 3- Comparativo Pre-test Pos-test Súperestructura.



En la gráfica anterior, se evidencian las transformaciones que se presentaron en los desempeños de los estudiantes en la dimensión superestructura, en ella puede verse que en el Pre-test el 100% de los estudiantes se ubicaban en el nivel bajo, mientras que en el Pos-test, este porcentaje disminuyó al 15,2%, mostrando un avance del 84,8%. En cuanto al nivel medio, el porcentaje pasó de un 0% de estudiantes en el Pre-test a un 77,2% en el Post-test, alcanzando un avance de 77,2 puntos porcentuales. Con respecto al nivel alto, puede verse que en el Pre-test ningún estudiante se ubica en este nivel, mientras que en el Pos-test se logran ubicar el 7,6% de ellos.

Para ampliar esta información, a continuación se muestran los resultados comparativos de los indicadores de la dimensión superestructura.



Gráfica 9 Dimensión 3 - Comparativo indicadores Súperestructura

En la gráfica 9 se observa que el indicador que tuvo una mayor transformación en el grupo fue el de “anclaje”, ya que en él puede verse que los desempeños alcanzados por los estudiantes pasaron de un 47,8 % en el Pre-test, a un 98,3% en el Pos-test, mostrando con esto un avance del 50,5%.

Los resultados presentados se deben a que a pesar de que los estudiantes no se habían enfrentado a la producción de un texto en el que debieran incluir un título, las lecturas que se hacen diariamente en el aula de textos narrativos, se empieza con el “nombre” del texto, el cual por lo regular es el nombre del personaje principal del cuento. Esta puede ser la causa por la cual en el Pre-test, el 47,8% de los estudiantes pusieron un título al texto elaborado, imitando lo visto en los textos leídos en clase y no porque comprendieran la importancia del título como anclaje o punto de partida del texto.

Lo anterior, tiene que ver con que en el aula no se explica a los estudiantes la importante función que el título tiene en la elaboración de un texto expositivo, pues según lo planteado por Adam (1992) (citado en Álvarez. 1999), “el anclaje orienta al receptor sobre la relación de las proposiciones con un determinado tema. Es el punto de partida de la descripción y suele coincidir con el título o el tema (de ahí que se denomine generalmente tema-título.” (p. 27-28).

Para fortalecer este indicador, en la secuencia didáctica se plantearon actividades que se enfocaron a que los estudiantes comprendieran que el título orienta al destinatario para que identifique la relación que tienen las proposiciones que conforman el texto con un tema determinado. Entre las tareas que se llevaron a cabo, estuvo la lectura y análisis de textos expositivos descriptivos con el objetivo de reconocer el título como la condensación de la esencia del texto.

Para lograrlo, se siguieron dos estrategias, la primera consistió en hacer la lectura en voz alta e identificar la capacidad de síntesis de los estudiantes, pidiéndoles que en tres o cuatro palabras enunciaran el tema del texto, de esta manera se puede comprobar también si el estudiante ha entendido el texto en cuestión. La segunda estrategia consistió en que con ayuda de la docente, se localizaron las palabras clave del texto, y se mostró cómo ellas pueden ser la base para determinar el título de este.

Con relación al indicador “aspectualización”, este fue después de “anclaje” el que tuvo mayor avance, ya que los desempeños de los estudiantes pasaron de un 20% en el Pre-test, a un 61,7% en el Pos-test, lo cual muestra una mejoría del 41,7%. Estos resultados pueden deberse a que los estudiantes no realizaron en el Pre-test un texto que describiera uno de los seres vivos que habita en el zanjón Lavapatatas pues en su lugar, elaboraron listas de oraciones aisladas con el nombre y las características del ser vivo observado. Además, en las listas se evidencia también, que los conocimientos previos que poseían sobre este ser vivo era poco y limitado.

Por otra parte, se evidenció que los estudiantes no sabían cómo estructurar una información en un texto, por eso, la información fue presentada en forma vertical, sin una estructura que mostrara una progresión temática. Lo cual puede deberse a que en la asignatura de castellano, los estudiantes se han limitado a hacer descripciones de seres y objetos en forma de oraciones aisladas, sin aproximarlos a la construcción de textos con propósitos reales de comunicación.

Para mejorar los resultados en este indicador, se le propuso a los estudiantes que realizaran consultas sobre un ser vivo que hubiera sido observado por ellos durante el recorrido por el zanjón Lavapatatas, con el propósito de que observaran la forma como el autor organiza la información en un texto en el que se describe un ser vivo, de tal manera que los estudiantes

pudieran participar en la sesión donde se escogerían los aspectos alrededor de los cuales se haría la producción del texto expositivo con FOS descriptiva.

En el desarrollo de esta sesión, se hizo un listado de los aspectos que abordan los autores en los textos, siendo escogidos por la mayoría, el aspecto físico, la alimentación y el lugar donde habita.

En la siguiente sesión, los estudiantes con ayuda de la docente, leyeron y analizaron el texto experto, con el objetivo de identificar los aspectos acordados para elaborar el texto descriptivo (aspecto físico, la alimentación y el lugar donde habita), y reconocer los adjetivos como elemento fundamental en el texto descriptivo.

Las actividades planteadas permitieron que los estudiantes comprendieran la importancia que tienen los adjetivos en la producción de un texto descriptivo, ya que por medio de ellos, el lector se hace una idea clara de las características del ser, objeto o situación de la cual se escribe, esto se relaciona con lo planteado por Álvarez, (2010), describir se lleva a cabo, mediante la agrupación de los elementos en torno a una determinada entidad como rasgos, atributos o características.

La siguiente ilustración muestra la producción realizada por un estudiante en el Pre-test y en el Pos-test. En ella puede verse cómo en el Pre-test la estudiante pone un título a su producción, pero elabora un listado de características observadas en el ser vivo, demostrando su desconocimiento de la estructura del texto expositivo. Mientras que en el Pos-test, la estudiante logra agrupar los elementos en torno a una determinada entidad como rasgos, atributos o características, logrando producir un texto que responde a la consigna dada para este caso.

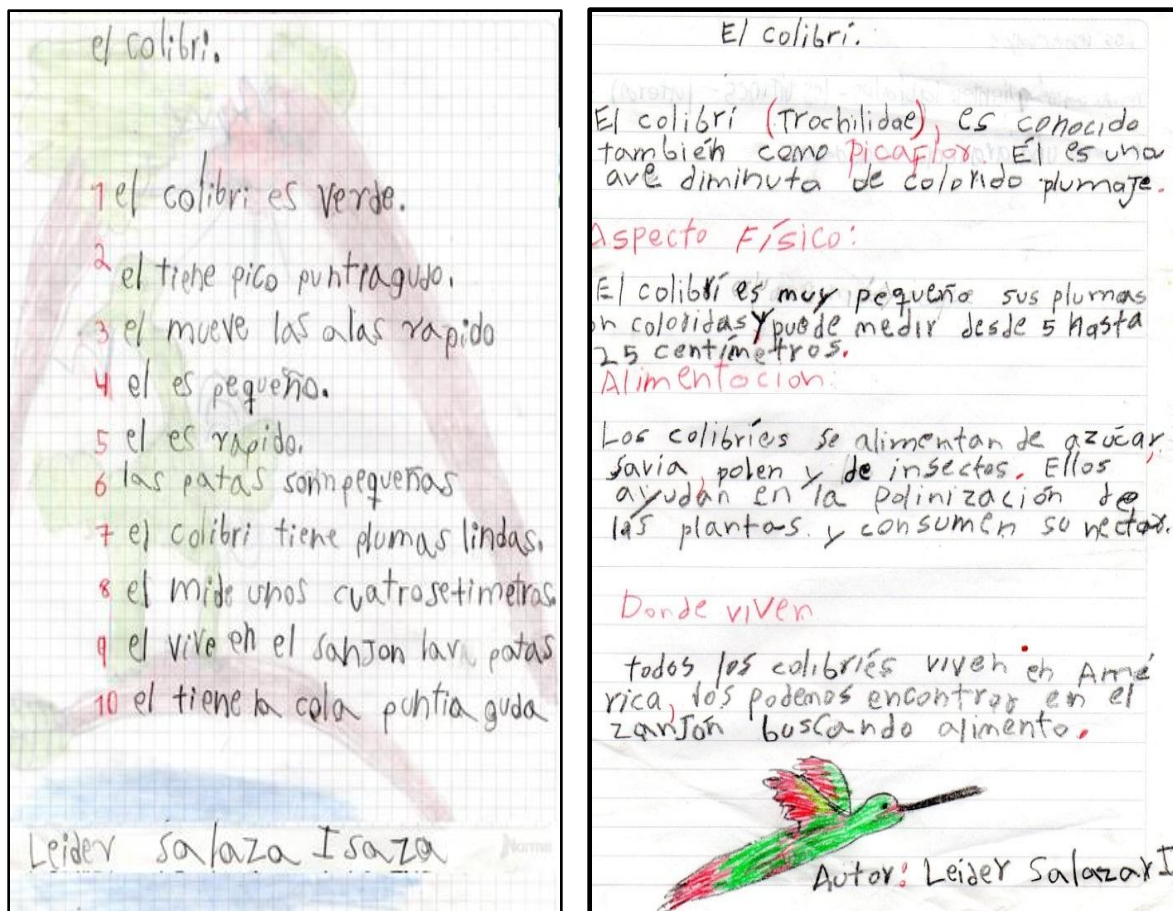


Ilustración 4 Pre-test y Pos-test de estudiante.

El indicador que presentó menor transformación fue el de “la puesta en relación”, en el cual los desempeños de los estudiantes pasaron de un 32,2% en el Pre-test a un 44,3% en el Pos-test, mostrando un avance de 12,1%. Este resultado puede deberse a que antes de la implementación de la SD, en los textos de los estudiantes se encontraron oraciones aisladas que describen aspectos relacionados con el ser vivo que habita en el zanjón Lavapatas, pero que no hacen una descripción de las características del hábitat donde vive, y se limitan a mencionar el mar, la laguna sin fijarse en la relación que existe entre el ser vivo y el zanjón.

Teniendo en cuenta lo planteado por Adam (1985), quien sostiene que la puesta en relación se hace por medio de dos operaciones: el enmarque situacional en la que se tienen en cuenta características del hábitat contiguas al objeto descrito y la asociación, la cual aproxima el objeto descrito a aspectos supuestamente conocidos por el destinatario de modo que se facilita la comprensión del objeto descrito por sus convergencias o divergencias con ellos.

Para mejorar los resultados en este apartado, durante el desarrollo de la SD se realizaron actividades que tenían como objetivo, acercar a los estudiantes al hábitat de los seres vivos objetos de descripción. Entre ellas estuvo el recorrido realizado por el zanjón Lavapatás, que permitió que los estudiantes conocieran, de manera directa, el lugar donde habitan los seres vivos que iban a describir.

Seguidamente, se realizaron las consultas, lecturas y análisis de textos expositivos descriptivos con el fin de adquirir, antes de escribir, el conocimiento necesario para producir el texto expositivo con FOS descriptiva. Por último se hizo la lectura y análisis del texto experto para familiarizar a los estudiantes con la presentación de la información en este tipo de texto.

Cabe anotar que, después de realizar estas actividades los resultados del Pos-test muestran que a pesar de que los estudiantes conocieron de manera directa el hábitat donde viven los seres vivos que iban a describir, en el texto se limitaron mencionar el lugar donde vivían.

Después de analizar las tres dimensiones planteadas en esta investigación se puede decir que una Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo, es una propuesta didáctica potente para el desarrollo de competencias en la producción textual de los estudiantes ya que, como plantea Jolibert (1991), la escuela debe transformarse en un espacio donde los estudiantes desarrollen

actividades llenas de significados, de tal manera, que puedan comprometerse con ellas “en lugar de soportar la enseñanza” (p.35).

En el siguiente apartado se presenta el análisis cualitativo de la reflexión de la práctica docente realizado por la docente que participó en esta investigación.

## **4.2 Análisis cualitativo de la reflexión de la práctica docente**

A continuación se presenta el análisis cualitativo de la práctica de la docente participante en la implementación de una secuencia didáctica, esta información se registró en el diario de campo siguiendo el orden de las tres fases o momentos de dicha secuencia los cuales corresponden a: preparación, desarrollo y evaluación.

Este análisis se realiza como ya se dijo, retomando el diario de campo de la docente el cual se elaboró a lo largo de once sesiones que corresponden a veinticuatro horas de clase, teniendo en cuenta las siguientes categorías: Percepción, autocuestionamiento, rupturas, toma de decisiones y descripción, es de resaltar que estas categorías fueron acordadas en el grupo de lenguaje de la segunda cohorte de profundización de la Maestría en Educación.<sup>1</sup>

### **4.2.1 Fase de preparación**

Esta fase se desarrolló en la sesión No. 1, teniendo una extensión de tres clases. En su desarrollo, se estableció el contrato didáctico, se acordaron las pautas de trabajo, compromisos y acuerdos para garantizar el alcance del objetivo principal, ellos fueron: levantar la mano cuando se va a participar, cumplir con las tareas que se encarguen, ayudarnos para que podamos

---

<sup>1</sup> Por razones de la intencionalidad, toda esta sesión es redactada en primera persona

aprender juntos, respetar las opiniones de los demás, hacer correcciones con el debido respeto, mantener el orden en el aula.

Aunque durante esta fase emergen como categorías de análisis *la percepción, la ruptura y la descripción*, fue la última, la categoría que tuvo mayor presencia en mi diario de campo, pues en una gran parte de él, me dedico a relatar desde una posición de espectadora, todo lo que ocurre en el aula. Esta situación tiene un gran parecido con lo que hago en los planes de clase que debo elaborar para entregar a la coordinación de la sede, ya que en ellos también describo detalladamente lo que se va a ejecutar en las clases, creo que esto lo hago porque necesito demostrar que estoy cumpliendo con los contenidos que hacen parte de los planes de asignatura de la institución y en el caso de la SD, evidenciar que se llevó a cabo todo lo planeado para la clase.

En este momento de la SD, los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir lo que conocían acerca del zanjón Lavapatás y de los seres vivos que lo habitan. A raíz de esto, pude darme cuenta que no conocían información que pudiera sustentarse teóricamente, esta fue la oportunidad para plantear la situación de comunicación y la importancia de participar en el desarrollo de la SD. Esto causó en mí una gran tristeza porque durante todo lo que llevábamos del año lectivo no había tenido en cuenta a mis estudiantes para plantear un objetivo de producción que tuviera un propósito real de comunicación, esto puede deberse a que creí que porque mis estudiantes “no sabían leer y escribir” eran incapaces de producir un texto que respondiera a un objetivo propuesto.

A raíz de esto, emerge la categoría de *auto cuestionamiento*, pues me doy cuenta que mis planeaciones evidencian que el trabajo que vengo realizando desde hace siete años en el grado primero, es una actividad mecánica en la que se repite una rutina, que consiste en repasar



diariamente el abecedario, realizar lecturas guiadas de textos narrativos, hacer juegos y elaborar producciones relacionadas con el texto leído, todo esto sin tener en cuenta los intereses de mis estudiantes, sino buscando cumplir con unos contenidos que no son significativos para ellos.

Por esto, tener la oportunidad de conocer una propuesta metodológica como la SD, me da la oportunidad de hacer un cambio en mi práctica docente ya que me da la posibilidad de generar una propuesta de aprendizaje partiendo de los intereses de mis estudiantes y generando actividades significativas que resaltan la importancia de escribir en situaciones reales de comunicación y respondiendo a una intención determinada desde el inicio, buscando de esta manera que los estudiantes hagan uso de las competencias adquiridas en el proceso de desarrollo de la secuencia didáctica.

Por esta razón, durante el desarrollo de la SD se leyeron textos escritos por expertos y se analizaron los aspectos que permiten reconocer, primero, la importancia de prepararse previamente para la escritura, y segundo, cómo esta preparación permite la adquisición de conocimientos, logrando asumir el rol de alguien que conoce del tema.

Un momento que vale la pena resaltar en el desarrollo de esta primera fase, y que evidencia el surgimiento de la *categoría ruptura*, fue cuando pedí a los estudiantes que, desde su experiencia, hablaran de los seres vivos que veían en las fotografías expuestas en el aula, frente a esta propuesta, los estudiantes se quedaron en silencio y hubo que animarlos para que comenzaran a participar. Esta puede ser la consecuencia de que anteriormente los estudiantes no habían tenido la oportunidad de opinar sobre un tema en particular y a que no estaban acostumbrados a participar y esperaban que yo direccionara sus opiniones. Tuve que pedir directamente a algunos niños su opinión, para que los demás tomaran confianza y pasaran de ser sujetos pasivos a ser sujetos activos en la clase.

Es importante resaltar que, durante el desarrollo de las tres fases de la SD se abrieron espacios de libre participación, causando de este modo un gran impacto en su desarrollo, puesto que se permitió que los estudiantes se implicaran activa y participativamente, transformándose así, en actores activos de su aprendizaje, lo cual les permitió desarrollar una producción escrita con un propósito real de comunicación y con un destinatario determinado.

Seguidamente, se continúa con el análisis cualitativo de la práctica de la docente participante en la investigación durante el desarrollo de la segunda fase de la SD.

#### **4.2.2 Fase de desarrollo**

El desarrollo de esta fase inició en la sesión 2 y finalizó en la sesión 9, teniendo una extensión de 18 clases. Cabe anotar, que en cada sesión se plantearon actividades enfocadas a alcanzar un objetivo propuesto, el cual tiene relación con las dimensiones planteadas en la variable dependiente (contexto situacional, lingüística textual y superestructura).

Durante la fase de desarrollo, las categorías de análisis que predominaron en mi diario de campo fueron las de *autopercepción, descripción y ruptura*. La primera categoría hace referencia a la autopercepción sobre mi desempeño en el aula, ya que reflexionar alrededor de lo que habían sido mis planeaciones hizo que en estas se presentaran grandes transformaciones. Ahora se evidenciaba que ellas, permitían que mis estudiantes participaran autónomamente en actividades que estaban pensadas para ellos y basadas en lo que ellos manifestaban que querían aprender. Me sentía muy bien porque veía que las clases eran más dinámicas y participativas.

Me di cuenta que antes de estar desarrollando la SD, tenía una percepción muy equivocada de mis estudiantes pues los consideraba incapaces de tomar decisiones y por eso lo hacía por ellos; también los creía incapaces de construir normas propias y por eso yo las imponía, además

pensaba que ellos debían ser agentes pasivos en su aprendizaje y por eso era yo la que planteaba los saberes que consideraba necesarios e importantes para ellos.

Como dije anteriormente, la otra categoría que emergió fue *descripción*. Continúo describiendo las actividades que planteo y dedico mucho tiempo a describir las acciones que realizó con los estudiantes en el aula. Cuando vuelvo la mirada a mi diario, considero que le doy mucha importancia a hacer descripciones porque ellas me permiten recordar lo que ocurre en un momento que me parece importante para el alcance de los objetivos planteados, un ejemplo de esto ocurre en la sesión 5, donde constantemente señalo lo que va ocurriendo a medida que recorremos un trayecto del zanjón Lavapatás, “*El camino que debemos recorrer, está seco y que los niños vinieron con la ropa y zapatos apropiados para hacer el recorrido, pues acercarnos lo suficiente a los seres vivos que vamos encontrando requiere en ocasiones meternos en el arroyo que cruza el zanjón*”, en esta parte le doy importancia a la disposición de los niños para realizar la actividad propuesta y así poder lograr el objetivo propuesto.

La última categoría que surge en esta fase es la de *ruptura*, ella se evidencia en la misma sesión 5, ya que en lo que llevábamos del año lectivo, todas las actividades del área de lenguaje se habían desarrollado en el aula de clases y en esta sesión, se realizó el recorrido por un trayecto del zanjón Lavapatás con el objetivo de observar el hábitat del ser vivo que iba a ser objeto de descripción en la producción del texto expositivo.

Esta ruptura produjo en mí un choque de paradigmas, en cuanto a lo que a metodología de enseñanza se refiere, a partir de esto, empecé a hacer juicios y valoraciones sobre mi práctica docente a asumir una actitud de transformación y plantearme la responsabilidad de poner en práctica diferentes estrategias de enseñanza.

Para finalizar, se presenta el análisis cualitativo de la práctica de la docente participante en esta investigación durante el desarrollo de la tercera fase de la SD.

#### **4.2.3 Fase de evaluación**

Esta fase se llevó a cabo en las sesiones 10 y 11, la cual correspondió a tres clases con una intensidad de 6 horas. Es importante resaltar que la evaluación estuvo presente durante la implementación de la SD, por medio de la práctica de ejercicios de metacognición, en los cuales los estudiantes debían responder preguntas como ¿qué se hizo?, ¿cómo se hizo? ¿Qué aprendimos?, ¿Para qué sirve lo aprendido?, ¿Por qué es importante lo que aprendimos? ¿Cómo nos sentimos? las cuales estaban dispuestas en una ficha al finalizar cada sesión.

Para la evaluación final de la SD, la cual corresponde a esta fase, se realizó una reflexión metalingüística y metacognitiva en torno al funcionamiento social de la escritura, para lograrlo se estableció una ficha que incluyó las siguientes preguntas: ¿Qué hicimos antes de escribir?, ¿Crees que primero hay que planear lo que se va a escribir?, ¿Por qué es mejor hacer un borrador?, ¿Qué hicimos mientras escribíamos?, ¿Por qué? y ¿Para qué se hace?, ¿Por qué hay que leer todo lo escrito al final?, ¿No les parece que quedó mejor cuando lo pasamos en limpio?.

En el transcurso de esta fase se evidencian dos categorías, *descripción* y *percepción*. La primera, se relaciona con la forma como describo lo que ocurre en las clases, por ejemplo en la sesión 10, se puede ver que describo lo sucedido cuando propuse que hiciéramos otra revisión del texto producido utilizando la rejilla diseñada para esta actividad. “*Los niños empezaron a confrontar el texto, y a hacer observaciones sobre ellos, al finalizar, les propuse revisar la rejilla de su texto y hacer las correcciones necesarias para volver a escribir sus textos*”. Como se puede evidenciar, en esta descripción resaltó los logros alcanzados por los estudiantes respecto

a la capacidad de revisar y corregir un texto a partir de una rejilla, lo cual demuestra que con la implementación de una SD de enfoque comunicativo, se puede transformar el papel que los estudiantes desempeñan en su propio aprendizaje, pasando de un rol pasivo, a ser agentes activos en este proceso.

La categoría que sobresale en mi diario de campo es *percepción*, ya que mis sentimientos están presentes en la forma como reflexiono alrededor de mi desempeño en el aula, y en la forma como percibo el proceso de aprendizaje de mis estudiantes. Esto me convence aún más de que implementar una estrategia innovadora como la SD, no solo ayudó a mis estudiantes a mejorar en su proceso de lectura y escritura, sino que también me permitió reflexionar y volver la mirada hacia mi propia práctica, lo cual, generó en mí un cambio de actitud frente a la forma como planteaba y desarrollaba mis clases, y en la manera como percibía y me relacionaba con mis estudiantes, pues ya no eran para mí sujetos pasivos que esperan que se les entregue el conocimiento sino, que se transformaron en agentes activos de su propio aprendizaje.

En la sesión 10, se puede evidenciar un ejemplo de la *percepción* que tengo sobre el grupo y la autopercepción con respecto a mi desempeño como docente, allí escribo que, *“Me sorprende ver todo lo que pueden hacer los niños, me doy cuenta que es importante darles la oportunidad de participar y de hacer propuestas sobre lo que querían aprender. Esto puede hacer que mi practica sea más efectiva y que los logros que alcance el grupo y mi práctica docente mejoren”*.

Estos comentarios demuestran que gracias al proceso desarrollado durante la puesta en práctica de la SD, asumí una actitud más reflexiva alrededor de mi práctica docente, la cual pasó de basarse en rutinas cerradas que no permitían ninguna variación, a espacios de participación y construcción consciente y colectiva del aprendizaje. Además, quedé convencida de que la enseñanza del lenguaje y particularmente de la producción escrita, se constituye en un proceso y

no en un producto y que los estudiantes son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje y que cuando ellos se hacen conscientes de ello, se sienten seguros de lo que saben, de lo que hablan y de lo que escriben. En la actualidad soy más consciente de aspectos que antes de esta intervención no había tenido en cuenta en mis prácticas de enseñanza y que tienen gran importancia, uno de ellos es que ya no debo enseñar contenidos aislados sino que debo tener en cuenta un contexto y los intereses y necesidades de mis estudiantes para que así lo aprendido tenga aplicabilidad en su vida diaria

En la sesión 11, también se evidencia esta categoría, en el siguiente ejemplo: *“Me impresiona ver los textos producidos por mis estudiantes, si yo no los hubiera acompañado en este proceso, dudaría de que ellos los hubieran escrito. Verlos tan contentos y tan orgullosos me hace sentir muy contenta y convencida de que los estudiantes de grado s inferiores son realmente capaces de producir textos.*

Finalizar este proceso me deja dos grandes lecciones, la primera es entender que el proceso de aprendizaje de mis estudiantes es una tarea en la que ellos están implicados directamente y que yo como docente, debo trabajar para que mis clases sean espacios de diálogo, participación y construcción de conocimientos. La segunda lección es que debo comprender que no “enseño” o transmito contenidos incluidos en un plan de asignatura que generaliza el conocimiento sino que, todo mi trabajo debe tener en cuenta los intereses y necesidades de mis estudiantes y fundamentarse en un contexto real y determinado.

## 5. Conclusiones

Después de desarrollar este proyecto que busca identificar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos, con FOS descriptiva, en estudiantes de grado 1º1, de la Institución Educativa Académico, del municipio de Cartago, Valle del Cauca, y de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de la docente participante se llegó a las siguientes conclusiones:

Según los resultados estadísticos obtenidos en la contrastación del pre-test con el pos-test, se validó la hipótesis de trabajo, es decir que una secuencia didáctica (SD) de enfoque comunicativo, incidió significativamente en los procesos de producción de textos expositivos-descriptivos de los estudiantes grado primero.

Los resultados indican que es posible mejorar la producción escrita de textos expositivos-descriptivos con estudiantes de grado primero, siempre y cuando la secuencia didáctica diseñada e implementada sea lo suficientemente potente para que, entre los estudiantes y el docente alcancen los objetivos propuestos. Esta potencia, para este caso, tuvo que ver con darle a los contenidos significatividad desde los intereses y necesidades de los estudiantes. Del mismo modo, la metodología implementada y los instrumentos de recolección de datos, permitieron que la información se recolectara fácilmente y cuidando su veracidad, y que además sirviera de insumo para el planteamiento de actividades coherentes con las dificultades identificadas.

Después de analizar los resultados obtenidos en el Pre-test, se encuentra que los estudiantes presentaban dificultades en las dimensiones propuestas en la variable dependiente, las cuales son: situación de comunicación, lingüística textual y Superestructura (F.O.S descriptiva). Siendo la lingüística textual y la superestructura las dimensiones que obtuvieron los más bajos resultados antes de la implementación de la SD. Esto puede deberse a que en la enseñanza del

lenguaje y particularmente en la enseñanza de la producción escrita, no se ha trabajado a partir de textos completos sino, con fragmentos de ellos y enfocándose en la construcción de oraciones aisladas, sin un propósito real de comunicación y desconociendo totalmente las necesidades e intereses de los estudiantes.

Otra razón de esto puede ser que los docentes de grado primero, no abordan el texto expositivo en el aula, pues como lo plantean Sánchez , Romanutti y Borzone, (2007), consideran que en este grado los estudiantes son incapaces de enfrentarse a este tipo de texto, porque según ellos su complejidad exige competencias que los estudiantes no poseen, lo que los ha llevado a privilegiar el texto narrativo por considerar que es más adecuado para los estudiantes de grado primero. De esta manera, han negado a los estudiantes la posibilidad de conocer el texto expositivo, saber sobre su estructura y los aspectos lingüísticos propios de este.

Este desconocimiento del texto expositivo puede ser la causa de los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en la dimensión “situación de comunicación” antes de la implementación de la SD, pues se encontró que los estudiantes no parecen tener claridad sobre a quién le iban a escribir, qué escribir, cómo hacerlo y porque no asumían el rol de conocedores del tema, por lo que sus producciones no cumplieron con la consigna dada, ya que no cumplían con el propósito de describir un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatás.

En el análisis de los resultados de esta dimensión en el Pos-test, se evidenció que los estudiantes ya conocían del tema alrededor del cual iban a realizar sus producciones, lo que les permitió asumir un rol de expertos en sus escritos. Además, algunos identificaron el destinatario y el propósito que tenían al escribir el texto, el cual era describir las características de un ser vivo que habita el zanjón Lavapatás.



En lo que se relaciona con la dimensión lingüística textual, en el Pre-test los estudiantes elaboraron una lista de oraciones simples y aisladas en las que incluyeron algunas características del ser vivo que habita en el zanjón Lavapatás. Estas oraciones demuestran el poco conocimiento previo que los estudiantes poseen sobre el tema, además, en este primer texto, no se hace uso de conectores ni de adjetivos calificativos los cuales son elementos fundamentales en la producción del texto expositivo. Mientras que en Pos-test, después de la implementación de las actividades diseñadas en la secuencia didáctica, se evidencia el uso de la tercera persona, la utilización de signos de puntuación, adjetivos calificativos y conectores que articularon las ideas y dieron sentido al texto.

En lo que se refiere a la dimensión superestructura, en el Pre-test se evidencia que los estudiantes no conocían la estructura del texto expositivo y aunque un gran porcentaje utiliza el título para dar cuenta del tema, no logran realizar una descripción de un ser vivo que habita el zanjón Lavapatás. Por otra parte, las producciones fueron presentadas como un listado de oraciones aisladas y desorganizadas que no tenían en cuenta una categorización de los aspectos más importantes para producir el texto. Mientras que en el Pos-test, se puede observar que presentaban una estructura coherente con la de los textos expositivos con FOS descriptiva, ya que en ellos se incluye un título, la descripción jerarquizada de las características del ser vivo que habita el zanjón Lavapatás y la relación de este con su entorno.

Por lo anterior, se puede afirmar que la secuencia didáctica diseñada e implementada en el desarrollo de este proyecto de investigación, contó con actividades que permitieron el alcance de los objetivos de aprendizajes propuestos. Por tanto se demuestra que con la implementación de nuevas estrategias didácticas, como es el caso de las secuencias didácticas, se generan transformaciones en las prácticas de enseñanza tradicionales de la escritura, las cuales han hecho

énfasis en la memorización y ejercitación de normas gramaticales, y se han enfocado en exigir a los estudiantes producciones descontextualizadas, elaboradas solo para cumplir con una tarea y enfocada a fines evaluativos, como lo expresa Cassany (1999), dichas prácticas no permiten una producción y evaluación autónoma y reflexiva de sus propios escritos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que en la escuela aún persisten prácticas tradicionales en la enseñanza del lenguaje en las que la producción escrita no es vista como un proceso comunicativo, por esta razón, la secuencia didáctica implementada en este proyecto se diseñó con este enfoque (enfoque comunicativo), de tal manera que las estrategias y actividades desarrolladas fortalezcan las interacciones entre pares.

Es importante anotar que el enfoque comunicativo le da la oportunidad al estudiante de ser partícipe y protagonista de su propio aprendizaje, puesto que le da la oportunidad de involucrarse activamente en él, haciendo que este proceso tenga sentido y significado y sea entendido como un acto social en el que los estudiantes tienen la posibilidad de participar.

Además, implementar el enfoque comunicativo en las prácticas de enseñanza puede mejorar la producción de textos ya que este enfoque permite cambiar las concepciones que se tienen sobre la escritura y mejorar la producción de textos en el aula. De igual modo, este enfoque permite cambiar la concepción que en las prácticas tradicionales de enseñanza se tiene sobre la escritura, la cual se considera como una tarea que está dirigida al docente y en la que solo importa la calificación recibida. Igualmente, para el docente lo que es valorado es el texto acabado, el producto, pues no se concibe la apertura de espacios para la revisión, ni para desarrollar otras escrituras que pudieran generar un texto más cercano al propuesto en la consigna de trabajo.

Para lograr lo anterior, esta secuencia didáctica se fundamentó en la teoría de Camps (2003), siguiendo la estructura que la autora propone para su construcción, la cual consta de tres fases: preparación, desarrollo y evaluación. Siguiendo esta estructura, se organizaron actividades enlazadas entre sí y enfocadas hacia un propósito claro, que responde a una situación real de comunicación, en la que hablar, leer y escribir son acciones que se realizan constantemente y que responden a un contexto comunicativo.

En este mismo contexto, es importante anotar que el éxito o fracaso de este tipo de propuestas depende de la elección del tema alrededor del cual va a girar la secuencia didáctica. Por eso, el docente debe prestar mucha atención pues es él quien debe hacerlo, pero contando siempre con la participación de los estudiantes, pues cuando esto no ocurre, y es el docente quien elige el tema, los estudiantes pierden el interés y es muy difícil despertar su motivación y lograr su participación.

Por otra parte, esta investigación demuestra que la implementación de una estrategia- como la secuencia didáctica con un enfoque comunicativo, da la posibilidad de trabajar los textos expositivos con FOS descriptiva con estudiantes de grado primero, como lo plantea Álvarez (2010), con el objetivo de exponer y explicar información o conocimientos, además, esta secuencia permitió que los estudiantes construyeran y socializaran saberes propios y teóricos, producto de las interacciones en la comunidad y el aula, los cuales fueron el pretexto para hacer circular el lenguaje como un producto social que se compone de cuatro habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir).

En lo que se refiere a las transformaciones de las prácticas de enseñanza de la docente investigadora, estas se evidenciaron a lo largo de la implementación de la SD, pues se

mostraron cambios en la forma de concebir la enseñanza del lenguaje y particularmente la enseñanza de la producción de un texto expositivo con FOS descriptiva.

Estos cambios iniciaron en la fase de preparación, pues se empezaron a plantear actividades que rompían con la rutina del aula, y que demostraron las capacidades que los estudiantes de grado primero poseen, pero que los docentes han desconocido por creerlos incapaces de desenvolverse en espacios donde se requiere su participación y donde sus aportes tienen validez, ya que pueden ser la base para la construcción de conocimientos.

Gracias al trabajo realizado a lo largo de la implementación de la SD, la docente reconoció la necesidad de incluir el texto expositivo al aula, ya que es fundamental para la adquisición de conocimientos en las diferentes áreas. Entendiendo esto, se empiezan a cambiar los paradigmas con los cuales se acostumbraba trabajar y se reconoce la necesidad de trabajar este texto en el aula, no solo desde la comprensión sino también en la producción, teniendo en cuenta que estos textos deben responder a un propósito real de comunicación.

Otra de las transformaciones que tuvo la docente durante las tres fases de la SD, fue en el rol que desempeña en el aula, ya que reconoció que los estudiantes son los constructores de su proceso de aprendizaje, y que su tarea es facilitar este proceso por medio del diseño de actividades que permitan que los estudiantes participen y propongan rutas para alcanzar los objetivos propuestos, esto se relaciona con lo planteado por Perrenoud (2010) quien manifiesta la importancia de que los docentes se formen para la práctica reflexiva, en la cual está implícito el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes.

Por último, el concepto que la docente tenía sobre la evaluación también tuvo una gran transformación, pues pasó de ser entendida como el último paso del proceso de aprendizaje, a

convertirse en un proceso formativo continuo, que contribuye a que el estudiante sea consciente de lo que ha aprendido y de lo que necesita mejorar, y a que la docente identifique las necesidades que aún tienen los estudiantes para alcanzar satisfactoriamente los objetivos propuestos.

## 6. Recomendaciones

Los resultados alcanzados en esta investigación, demuestran que mediante la implementación de estrategias pedagógicas contextualizadas y organizadas alrededor de unos objetivos claros es posible mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, se recomienda la implementación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo, ya que desde este enfoque se plantean actividades en las que los estudiantes tienen la posibilidad de utilizar el lenguaje en situaciones reales de comunicación. Además, porque esta propuesta didáctica contribuye a mejorar los procesos de producción escrita, ya que responde al enfoque de enseñanza del lenguaje propuesto por el MEN, el cual propone incluir aspectos como el contexto comunicativo, el destinatario y el propósito comunicativo.

Además, es importante tener en cuenta que si se va a implementar una intervención pedagógica, como la secuencia didáctica en esta de deben incluir actividades organizadas y planeadas con un orden lógico y secuencial, lo cual favorecerá la construcción de aprendizajes significativos, como se evidencia en esta investigación, este diseño permitió incluir actividades que orientan a los estudiantes en la producción de textos con destinatarios reales.

En cuanto al texto expositivo hay que tener en cuenta que es el texto de mayor circulación en la escuela y por lo tanto, se recomienda trabajarlo en todos los niveles de escolaridad, enfocándose en los elementos que lo caracterizan y en sus formas de organización superestructural con el fin de no limitar el pensamiento infantil a la estructura narrativa, y porque es contradictorio que siendo el texto expositivo el más utilizado, sea tan poco trabajado en el contexto escolar.

También se recomienda trabajar la producción textual desde los primeros años de escolaridad, y siguiendo un modelo de producción por procesos, ya que este permite que los estudiantes se apropien de estrategias de escritura tales como: búsqueda de información, plan de escritura, primera escritura, socialización, corrección, texto final y publicación, las cuales permiten que el estudiante regule su proceso de aprendizaje.

Por último, se recomienda que los docentes que participen en una investigación de este tipo, registren en un diario de campo los hechos que ocurren en el desarrollo de cada sesión, ya que esto les permite desarrollar acciones reflexivas que los llevan a cuestionar continuamente su propia práctica y les permite rediseñar sus prácticas pedagógicas.

## 7. Referentes Bibliográficos

Álvarez, T. (1996). *El Texto Expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Álvarez, T. (2001). *Textos Expositivo-explicativos y Argumentativos*. España: Ediciones Octaedro, S.L.

Álvarez, T. (2010). *Competencias Básicas en la Escritura*. Barcelona, España: Octaedro.

*Applied Linguistics Journal*, 13 (2), 74-87.

Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona, España: Octaedro.

Bisquerra, R. (2014) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid (España): Editorial la Muralla, S.A

Bravo, M. (2013). *Niños productores de texto, niños exploradores. Una estrategia pedagógica para producir textos significativos*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios

Camargo, Z., Uribe, G., y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Colombia: Optigraf

Campo, M. (2013). *Prólogo*. En *M. d. Nacional, Leer para comprender, escribir para transformar* (1ra ed., p. 5-11). Bogotá: Río de Letras.

Camps, A. (2010). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÓ.

Camps, A. Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: GRAÓ

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós



Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. España: GRAÓ.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. España: GRAÓ.

Coll, C., Solé, I. y Martín E. (1998). *El constructivismo en el aula*. España. GRAÓ

Colombia avanzó en pruebas Pisa, pero sigue lejos de los mejores. (06-12-2016). EL TIEMPO.

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

El programa Pisa de la OCDE. Para qué es y para qué sirve. 2009. Recuperado de

<http://www.oecd.org/pisa/39730818>

González, B. y Sánchez, N. (2010). *La escritura como dispositivo para el ejercicio de ciudadanía*. Colombia: Ediciones Antropos Ltda.

Grupo de Lenguaje Bacatá. (2015). *Texto Expositivo: Leer, escribir y dialogar para aprender*. Bogotá. Editorial Gente Nueva.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) (2003). *Metodología de la investigación quinta edición* McGraw-Hill / interamericana editores, s.a. de C.V

Hueso, A., Cascant, MJ. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Editorial Universitat Politècnica de Valencia.

Jolibert, J. (1991). *Formar Niños Productores de Textos*. Santiago de Chile: Hachette Ediciones S.A.

Jolibert, J. (2002). *Formar Niños Productores de Textos* (Octava ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.

- Jolibert, J., Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial S.R.L
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México DF: Fondo de Cultura económica.
- Marín, J. y Aguirre, D. (2010). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9 de EBS, de la institución educativa INEM, Felipe Pérez de la ciudad de Pereira*.
- Mata, F. S. (2005). *El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria*. Revista de Educación
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *LEER para comprender, ESCRIBIR para transformar*. [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317434\\_rio\\_de\\_letras.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317434_rio_de_letras.pdf)
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Pardo, N., Cisneros, M. (1996). LENGUAJE Y ESCRITURA: UNA VISIÓN

INTERDISCIPLINARIA. Centro Virtual de Cervantes.

[http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/51/TH\\_51\\_002\\_178\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/51/TH_51_002_178_0.pdf)

Pérez Abril, M., y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo.*

Bogotá D.C.: Secretaría de Educación Distrital.

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona:

GRAÓ

Pimiento, M. (2012). *Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y*

*Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana.*

Pereira - Risaralda: Universidad Tecnológica de Pereira - UTP.

Sánchez Abchi, V. & Romanutti, G. & Borzone, A. (2006) *Leer y escribir textos expositivos desde el primer grado.* Argentina.

Schön, D. (1984). *The reflective practitioner how professional think in action.* New York.

Ashgate publishing. Recuperado de <https://books.google.com.co>.

Solé, I. (1994). *Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza.* Aula de innovación educativa, 26, 5-10.

Soto, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y textos académicos.* Armenia, Colombia: Optigraf.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas.* Barcelona: Anthropos en coedición con la Universidad Nacional de México.

Vasco, I. (2013). *Entrevista con expertos en pedagogía, bibliotecas escolares, el libro, la lectura y la escritura. En M. d. Nacional, Leer para comprender, escribir para transformar* (1ra ed., p. 121-129). Bogotá: Río de Letras.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Uruguay: Ediciones Fausto

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: GRAÓ.

## Anexos

### Anexo 1 Secuencia didáctica

#### SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

#### IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- Nombre de la asignatura: Ciencias Naturales
- Nombre del docente: María Luisa Parra Salazar
- Grupos: 1°1
- Fechas de la secuencia didáctica: Octubre a noviembre de 2016

#### FASE DE PREPARACIÓN

##### **OBJETIVOS DIDÁCTICOS:**

##### **OBJETIVO GENERAL:**

Producir un texto expositivo descriptivo sobre un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatas, con estudiantes de grado primero de la institución educativa Académico, del municipio de Cartago, a través de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo.

##### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

- Reconocer el texto expositivo descriptivo teniendo en cuenta su superestructura.
- Leer y socializar textos expositivos descriptivos expertos para identificar sus principales características.
- Realizar la producción textual de un texto expositivo descriptivo a partir de un modelo de producción por procesos.
- Establecer en la fase de planificación de la escritura los elementos de la situación de comunicación del texto expositivo descriptivo.
- Producir el texto expositivo descriptivo incluyendo elementos de la lingüística textual característicos de este tipo de texto.
- Producir el texto expositivo descriptivo teniendo en cuenta los elementos de la superestructura.
- Revisar corregir y reescribir el texto expositivo descriptivo para su presentación final.

## CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales:**
  - El texto expositivo y sus características
  - La estructura del texto expositivo
  - La función social del texto expositivo
  - Los tipos de textos expositivos
  - El informe como subtipo del texto expositivo
  - La situación de comunicación para la producción de un texto
  - La lingüística textual para la producción de un texto, teniendo en cuenta aspectos tales como: Enunciación, Anáforas y sustitutos, Adjetivos calificativos y Conectores.
- **Contenidos procedimentales:**
  - Socialización de conocimientos previos.
  - Recorrido de un trayecto del zanjón Lavapatatas.
  - Búsqueda de información necesaria.
  - Revisión textual y lectura de textos expositivos
  - Determinación del contexto situacional o comunicativo.
  - Planeación de la escritura del texto descriptivo y elaboración del esquema previo del texto.
  - Producir un texto expositivo descriptivo sobre ser vivo que habita en el zanjón Lavapatatas a partir de las estrategias de escritura propuestas..
  - Revisión, socialización, corrección y reescritura de los textos.
  - Entrega del texto al destinatario.
- **Contenidos actitudinales:**
  - Cumplir con lo acordado en el contrato didáctico.
  - Mostrar responsabilidad en el desarrollo de la secuencia didáctica.
  - Valorar y demostrar respeto por las producciones propias y ajenas.
  - Demostrar interés por cumplir con la consigna de elaboración de un texto expositivo.
  - Tomar conciencia de la importancia de la utilización del texto expositivo.
  - Valorar la importancia que tiene el trabajo colaborativo en el acercamiento al conocimiento.
  - Contribuir con el cuidado y conservación del medio ambiente y de los seres vivos que habitan en el zanjón Lavapatatas.

## SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS:

- Aprendizaje colaborativo entre estudiantes y docente.
- Interacción entre niños y niñas y de estos con textos expositivos-descriptivos
- Construcción guiada del conocimiento.
- Utilización de TIC'S en la búsqueda de información.

- Aprendizaje experimental: Recorrido por un trayecto del zanjón Lavapatatas.
- Revisión de textos expositivos expertos.

## FASE DE DESARROLLO

### SESIÓN No 1

#### “PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA”

#### **Objetivo:**

Poner en común la secuencia didáctica y contextualizar a los estudiantes para su desarrollo por medio de la negociación y establecimiento del contrato didáctico.

#### **Encuadre:**

##### **1. Inicio:**

Se inicia la sesión dando la bienvenida a los estudiantes al aula, en el tablero estarán expuestas diferentes fotografías tomadas en el zanjón Lavapatatas.

##### **2. Desarrollo:**

Cuando los estudiantes estén organizados, se los invita a observar las fotografías tomadas a diferentes seres vivos que habitan en el zanjón Lavapatatas, se busca con esto ubicar a los niños y niñas en el contexto de la secuencia didáctica.

A continuación se hace una breve presentación de la SD enfocándose en aclarar en qué consiste, qué se pretende lograr con ella, también se explicará sobre lo que se quiere hacer durante el tiempo que dure su implementación.

Seguidamente, establecerá el contrato didáctico, para lograrlo, se propone una lluvia de ideas en la que se les pregunta cuáles creen que deben ser sus compromisos para alcanzar el objetivo planteado, y cuáles creen ellos, deben ser los compromisos de la profesora. A partir de lo anterior se establece un diálogo conciliador, que busque establecer acuerdos. Como siguiente paso, se dará a conocer la forma de evaluación que se aplicará durante este trabajo. Los acuerdos que se alcancen y la forma de evaluación se escribirán en una cartelera que permanecerá expuesta en el aula durante el desarrollo de la SD.

Después de esto se invitará a los estudiantes a observar las fotografías de vivos que habitan en el zanjón Lavapatatas, con el fin de que reconozcan algunas especies que pueden encontrarse en este ecosistema.

Se darán 5 minutos para que los estudiantes observen las fotografías, a continuación se plantearán preguntas con el objetivo de activar los conocimientos que los niños poseen

sobre los seres vivos que aparecen en las fotos. Las preguntas son:

¿Han visto alguno de estos seres vivos en el zanjón Lavapatatas?, ¿Han visto en el zanjón algún ser vivo que no se encuentra en las fotografías?, ¿Cuál de estos seres vivos les llamó más la atención?, ¿por qué?, ¿sabían que el zanjón Lavapatatas es el lugar donde viven estos seres vivos?, ¿Creen que las personas que viven cerca del zanjón saben que allí habitan estos seres vivos?

### **3. Cierre:**

Para cerrar, se realiza una reflexión grupal haciendo énfasis en las respuestas de los niños que hayan entendido la importancia de reconocer que en el zanjón Lavapatatas habitan seres vivos. Después se reflexionará acerca de lo aprendido en la sesión, de cómo lo aprendieron, para qué sirve lo aprendido y sobre las expectativas que surgieron alrededor del lo aprendido.

## **SESIÓN No 2**

### **“IDENTIFICACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS”**

#### **Objetivo:**

Identificar y socializar los conocimientos previos que tienen los estudiantes acerca del zanjón Lavapatatas

#### **Encuadre:**

##### **1. Inicio:**

Después de saludar a los niños y recordar los compromisos establecidos el día anterior, se les invita a pasar a la sala de audiovisuales.

##### **2. Desarrollo:**

Se invitará a los niños a escuchar la lectura del texto expositivo “Ecosistema”. Después, se proyectarán en el video beam las fotografías vistas el día anterior. , buscando con esto que los niños observen las condiciones ambientales en que el zanjón se encuentra (presencia de basuras y de objetos que amenazan a las especies que allí habitan).

A continuación, comparado lo observado en las fotografías con lo leído en el texto, se llevará a los niños a concluir que el zanjón Lavapatatas es un ecosistema ya que en él se encuentran elementos bióticos y abióticos.

Después de esto, se harán una serie de preguntas buscando que los estudiantes reconozcan las condiciones ambientales en que se encuentra el zanjón. Ellas son: ¿en qué condiciones ambientales se encuentra el zanjón?, ¿Creen que las personas que viven alrededor del zanjón evitan su contaminación?

Por último se hace la siguiente pregunta con el fin de plantear la situación de



comunicación, ¿Te gustaría escribir un texto sobre un ser vivo que habita en el zanjón para que las personas que viven al lado del zanjón entiendan que allí viven seres vivos y así eviten su contaminación?

### **3. Cierre:**

Al final, se entrega una fotocopia con un cuadro dividido en tres columnas para que los estudiantes respondan. Se les pide que inicien respondiendo las dos primeras columnas en clase y que la última la respondan en casa. Los títulos de las columnas son: ¿qué sabías del zanjón Lavapatatas?, ¿qué aprendiste sobre él? y ¿qué te gustaría aprender?

## **SESIÓN No 3**

### **¿QUÉ QUIERO APRENDER?**

#### **Objetivo:**

Concertar grupalmente los aspectos que los niños quieren aprender sobre los seres vivos que habitan el zanjón Lavapatatas.

#### **Encuadre:**

#### **1. Inicio:**

Se reciben los niños en el aula, se les da la bienvenida, se recuerdan brevemente los acuerdos establecidos para las sesiones de trabajo. Se les comenta a los estudiantes que realizaremos una actividad de recolección de información sobre la tarea que debían realizar en casa.

#### **2. Desarrollo:**

En el tablero se tiene una cartelera que contiene el cuadro entregado a los estudiantes en la clase anterior, se pide a los estudiantes que siguiendo el orden de participación dado por la docente, den sus aportes sobre lo que ya conocían y lo nuevo que aprendieron sobre el zanjón Lavapatatas, la docente va escribiendo las contribuciones en la cartelera.

Cuando todos los estudiantes hayan dado su opinión, se les pregunta si tienen algún comentario sobre los aportes hechos por los compañeros alrededor de las dos primeras columnas. Después, se les pide que planteen lo que les gustaría aprender sobre el zanjón Lavapatatas, la profesora lo escribe en la tercera columna. Lo escrito en esta columna será la base de las actividades que se desarrollarán en la próxima sesión.

Durante esta actividad se buscará establecer consenso entre las inquietudes planteadas por los niños de tal manera que queden redactadas de manera clara y que reflejen las inquietudes de todos.

#### **3. Cierre:**

Para finalizar se hace un repaso del contenido de la cartelera, preguntando si están de acuerdo con lo escrito allí, si lo escrito responde a las inquietudes que tienen, si no es así se

buscará acercar lo escrito a lo que los estudiantes proponen.

Luego se dejará la siguiente tarea: En casa con ayuda de un adulto, debes escribir el nombre de tres recursos que nos ayuden a responder a la pregunta: ¿Qué debemos hacer para aprender lo que queremos aprender sobre el zanjón Lavapatas? Luego debes revisarlos hasta que los puedas explicar con tus propias palabras.

Para finalizar, se realiza la evaluación de la sesión, preguntando a los estudiantes que aprendieron y por qué es importante lo que aprendieron.

## SESIÓN No 4

### “CONSTRUYENDO UNA RUTA DE APRENDIZAJE”

#### **Objetivo:**

Establecer con los estudiantes las acciones que orientarán la ruta de aprendizaje alrededor del zanjón Lavapatas.

#### **Encuadre:**

##### **1. Inicio:**

Antes de iniciar la sesión se organizan los pupitres del aula en círculo. Cuando los niños lleguen al salón se les saluda y se les invita a participar en una mesa redonda, la cual nos ayudará a encontrar la ruta a seguir para aprender lo que queremos aprender zanjón Lavapatas. Se hará énfasis en la importancia que tiene en el desarrollo de cualquier actividad el tener un camino fijado, una ruta establecida, y contar con un punto de partida y con un punto de llegada.

A continuación, se pide a los niños que se ubiquen en los puestos pues vamos a realizar una mesa redonda cuyo tema será ¿Qué debemos hacer para aprender lo que queremos aprender del zanjón Lavapatas? Se explica a los niños la dinámica de esta técnica de exposición grupal, se establecen las reglas y tiempos de participación se les informará que la docente cumplirá con la función de moderadora (encargada de la presentación e introducción, de dirigir el cuerpo de la discusión, la sesión de preguntas, respuestas y plantear las conclusiones).

##### **2. Desarrollo:**

Se inicia la mesa redonda generando los espacios de participación. En su turno cada niño va a proponer una forma de encontrar la respuesta a la pregunta planteada. Los aportes dados por los niños serán escritos por la profesora-moderadora en el tablero. Se invita a los niños a que hagan preguntas a sus compañeros sobre las propuestas que hacen.

Cuando finalicen los aportes y discusiones, la docente-moderadora propondrá a los participantes que se realice una votación para elegir las propuestas más apropiadas para el trabajo que se va a realizar. Cuando todos hayan votado, se contarán los votos y se

organizarán las propuestas según el número de votos y serán incluidas en las conclusiones de la actividad.

La docente-moderadora leerá las conclusiones a las que se llegaron en la mesa redonda. Los estudiantes escriben en su cuaderno las propuestas elegidas (Recorrido por un trayecto del zanjón Lavapatás, hacer una encuesta y buscar información en internet).

En una cartelera, la profesora tendrá dibujada una ruta con tres “paradas” en blanco y en tiras de cartulina estarán escritas las acciones acordadas en la sesión anterior. (Recorrido del zanjón, encuesta a padres de familia y buscar en internet).

Se leerán de nuevo las actividades propuestas y se pedirá a los niños que propongan el orden en que se harán. Cuando se haya llegado a un acuerdo, se ubicarán las tiras de cartulina en la parada que le corresponde, de esta manera quedará establecida la ruta de trabajo.

A continuación, se propone a los estudiantes la elaboración de una lista de elementos necesarios para desarrollar estas actividades. La lista se escribe en el cuaderno. Se revisa la lista y la docente se encargará de organizar los materiales necesarios para el desarrollo de la primera actividad.

### **3. Cierre:**

Para finalizar se socializa la ruta de trabajo establecida y se invita a los estudiantes a aclarar las dudas que tengan al respecto. Por último se preguntará a los estudiantes que aprendieron, cómo lo aprendieron, ¿Qué dificultades encontraron en estas actividades? y ¿en qué situaciones de su vida pueden aplicar lo que aprendieron.

## **SESIÓN No 5**

### **“SIGUIENDO NUESTRA RUTA DE APRENDIZAJE”**

#### **Objetivo:**

Seguir la ruta de aprendizaje propuesta por los estudiantes desarrollando las actividades propuestas

#### **Encuadre:**

##### **1. Inicio:**

Para iniciar, se da la bienvenida a los niños y se les explica el objetivo de la actividad. Cada niño se ubica en un computador y con orientación de la docente accederán a las siguientes páginas:

- [http://www.ciudadregion.com/cartago/emcartago-socializo-inicio-obras-zanjon-lavapatas-altura-del-barrio-san-jeronimo\\_1469763872](http://www.ciudadregion.com/cartago/emcartago-socializo-inicio-obras-zanjon-lavapatas-altura-del-barrio-san-jeronimo_1469763872)
- <http://historico.el.pais.com.co/paionline/notas/Noviembre132007/reg01.html>

## 2. Desarrollo:

Cuando los niños hayan accedido a estas páginas, se realizará la lectura de estas, la docente hará la modelación. Al finalizar la lectura, con la dirección de la profesora se identificarán datos importantes del zanjón, tales como dificultades o problemas y recomendaciones para su conservación. Se escribirán en el tablero los datos que vayan resultando.

Después se orientará a los niños para que hagan una clasificación de estos datos, en problemas y recomendaciones, teniendo en cuenta los aspectos parecidos o relacionados.

A continuación se establecerá una reflexión alrededor de las siguientes preguntas:

- ¿Qué problemas o dificultades presenta el ecosistema del zanjón Lavapatas?
- ¿Es este un lugar adecuado para que habiten seres vivos?
- ¿Quiénes son los responsables de estos problemas?
- ¿Las personas que viven alrededor del zanjón son conscientes de estos problemas?
- ¿Qué pueden hacer para que las personas se den cuenta de esta situación?

Para finalizar se confrontan los aprendizajes alcanzados en esta actividad, se señalarán las inquietudes de los estudiantes que todavía no han tenido respuesta. Estas inquietudes serán el insumo para la elaboración de la encuesta que se aplicará a los padres de familia.

Se realiza la evaluación de la actividad, preguntando a los estudiantes que aprendieron, cómo lo aprendieron, y en qué situaciones de su vida pueden aplicar lo que aprendieron.

Se le recuerda a los estudiantes que la actividad que sigue es la encuesta a padres de familia, con esta actividad se busca elaborar una encuesta que permita que los estudiantes conozcan lo que sus padres saben sobre el zanjón Lavapatas.

Se da inicio a la actividad reforzando los acuerdos contenidos en el contrato didáctico. Después se observa la ruta de trabajo y se señala la actividad que sigue: elaborar una encuesta. Se pregunta a los niños qué entienden por encuesta. Se escuchan las opiniones y al final se aclara que la encuesta es un texto que se utiliza para obtener información sobre un tema determinado.

A continuación, se entrega a cada niño un encuesta relacionada con el bullying, se realiza la lectura de este texto observen y con ayuda de la docente se identifican elementos de la encuesta: título, presentación, preguntas, agradecimiento. También se aclaran elementos importantes en la producción de este texto, tales como: ¿A quién va dirigida la encuesta?, ¿Por qué se diseña la encuesta?, ¿Qué información necesitamos obtener?

Cuando estos elementos hayan quedado claros, se enfocará la atención en las inquietudes de los estudiantes que todavía no han sido resueltas y a partir de ellas se invita a los estudiantes a que en grupos de cuatro, elaboren dos preguntas que harán parte de la

encuesta.

Después se pedirá a los niños que lean las preguntas que elaboraron en cada grupo, la docente las escribirá en el tablero, al finalizar se elegirán las cinco preguntas más adecuadas para elaborar la encuesta. Estas preguntas serán revisadas y si es necesario se corregirá su redacción.

Teniendo las preguntas de la encuesta, se procede a construir con los estudiantes la presentación y los agradecimientos que también harán parte de la encuesta final. La docente colaborará digitando la encuesta del documento final, el cual será llevado por cada niño a su casa.

Para revisar la información recolectada en la encuesta, se escriben las preguntas en el tablero y se pide a los niños que lean las respuestas dadas por los padres. De esta manera se irá construyendo las respuestas de tal manera que estas respondan a las inquietudes planteadas por los niños. Para finalizar, se pide a los estudiantes que escriban en el cuaderno lo que aprendieron elaborando esta encuesta.

Se recuerda a los estudiantes que la siguiente parada es el recorrido por el zanjón Lavapatatas, se programa la fecha, se fija el punto de encuentro para iniciar el recorrido y se prosigue con la preparación de esta salida.

1. Se establece el objetivo de la actividad: Recorrer un trayecto del zanjón Lavapatatas para recoger información sobre este ecosistema.
2. Se define la ruta y programa que se seguirá durante el recorrido.
3. Se acuerdan los materiales necesarios (cuaderno, cartuchera, protector solar y agua para hidratarse).
4. Se escribe una nota en el cuaderno donde se solicita el acompañamiento obligatorio de un adulto responsable por cada estudiante.

El día acordado para esta actividad, se reúnen en el patio de la escuela se da la bienvenida a los estudiantes y padres de familia, se recuerdan los acuerdos establecidos en el contrato didáctico y el objetivo con el que se realiza la actividad. Se verifica que los estudiantes hayan traído los materiales acordados. A continuación se les entrega un cuadro dividido en dos columnas tituladas así: seres vivos observados y seres no vivos observados.

Durante la salida se hace énfasis en la importancia de la observación e identificación de características necesarias para hacer una buena clasificación de los seres observados en el zanjón. Durante el recorrido se toman fotografías.

Se realiza el recorrido haciendo las pausas necesarias para que los niños vayan escribiendo la información en el cuadro entregado. El recorrido finalizará en el patio de la escuela, allí se evaluará el alcance del objetivo propuesto. Al finalizar el recorrido, se hará un conversatorio para que los niños califiquen la experiencia respondiendo a preguntas como: ¿te gustó la experiencia?, ¿por qué?, ¿qué aprendiste en ella?, ¿Qué seres vivos viste el zanjón Lavapatatas?, ¿Sabías que estos seres vivos viven en el zanjón?, ¿Qué fue lo que más

te llamó la atención del recorrido por este trayecto del zanjón?, ¿Cual ser vivo te llamó más la atención?

Para finalizar se desarrolla un conversatorio alrededor de los elementos que hemos observado en el zanjón Lavapatas, y como ellos se unen para formar un ecosistema, se busca con esto, la producción de textos orales y la reflexión sobre lo que se observó en el recorrido por un trayecto del zanjón Lavapatas.

### **3. Cierre:**

Para cerrar la sesión se invita a los estudiantes a hacer una retroalimentación de las tres actividades que desarrollamos en esta sesión, enfocándose en tener en cuenta que cuando necesitamos dar respuesta a una inquietud es importante buscar las estrategias que nos permitan resolverlas. Por otra parte, se resaltaré la importancia de buscar en diferentes textos, pero también en recurrir a las fuentes orales. Por último, hablaré del recorrido realizado por un trayecto del zanjón Lavapatas y se harán las siguientes preguntas a los estudiantes: ¿Cómo les pareció la experiencia?, ¿Qué aprendieron en este recorrido?, ¿Creen que es importante que las personas reconozcan el zanjón Lavapatas como un ecosistema en el que habitan diferentes seres vivos?

## **SESIÓN No 6**

### **¿LEAMOS SOBRE LOS SERES VIVOS QUE HABITAN EL ZANJÓN LAVAPATAS?**

#### **Objetivo:**

Identificar y analizar las características de los textos expositivos de tal manera que los estudiantes se familiaricen con esta tipología textual.

#### **1. Inicio:**

Para iniciar, se retomará la reflexión desarrollada en la sesión anterior, enfocándose en la importancia de que las personas reconozcan el zanjón Lavapatas como un ecosistema en el que habitan diferentes seres vivos y en la importancia de conocer sobre estos seres.

#### **2. Desarrollo:**

A continuación, se presentará a los estudiantes el texto expositivo con FOS descriptiva “Aprendiendo sobre la vaca (Bos Taurus)” del autor Orlando Cáceres Ramírez, en el video beam, para que los estudiantes tengan un acercamiento a este tipo de texto. Luego les entregará un cuadro con tres columnas en las que deberán escribir cómo es, de qué se alimenta y dónde vive, este cuadro será completado en el tablero por la profesora siguiendo los aportes de los estudiantes .

A continuación, la docente ayudará a los estudiantes a reconocer otros elementos y partes importantes de este texto, como son, el título, cómo inicia el texto, como termina, que

palabras “raras” encuentran, las palabras que utiliza el autor para referirse al ser vivo, quién es autor, qué busca el autor con este texto y para quién lo escribe. Estos elementos serán señalados en la proyección que emite el video beam.

### **3. Cierre:**

Se socializarán las respuestas incluidas en los cuadros, sobre las preguntas realizadas alrededor del texto expositivo con FOS descriptiva leído, luego se escribirán en un cartel lo aprendido sobre la organización estos textos y se les explicará a los estudiantes de forma detallada la superestructura de los textos expositivos y su importancia para la producción del texto expositivo con FOS descriptiva del ser vivo que habita en el zanjón Lavapatatas.

## **SESIÓN No. 7**

### **“ENFOCANDO LA MIRADA EN UN SER VIVO QUE HABITA EN EL ZANJÓN LAVAPATAS”**

#### **Objetivo:**

Identificar aspectos de la situación de comunicación en un texto expositivo con FOS descriptiva de tal manera que se tenga claridad en este aspecto al producir el texto expositivo con FOS descriptiva sobre un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatatas.

#### **Encuadre:**

##### **1. Inicio:**

Se explica a los estudiantes que se trabajará con el mismo texto expositivo, ” Aprendiendo sobre la vaca (Bos Taurus)”, para seguir analizando las características de este y para tener mayor claridad en cuanto a la forma como se presenta la información en este tipo de texto.

##### **2. Desarrollo:**

El texto se presentará en el video beam, los estudiantes leerán de nuevo el texto en voz alta, la docente guiará a los estudiantes en la siguiente discusión: ¿quién es el autor de este texto?, ¿La forma como el autor presenta la información demuestra que es un conocedor del tema?, ¿Con este texto el autor logra hacer una descripción de la vaca?

Se hará una socialización de las respuestas de los estudiantes y se hará énfasis en la importancia de que en el texto que vamos a escribir se evidencien estos elementos.

Después se organizan en equipos de tres y se les pide que con color rojo subrayen las partes del texto que permiten saber cómo es una vaca. Con esta información deberán dibujar una vaca en un octavo de cartulina. Luego se les mostrará el dibujo de una vaca los niños irán aportando para construir en el tablero una descripción del dibujo.

Al finalizar se pide a los niños que escriban alrededor de la vaca que dibujaron las expresiones que nos permiten saber sus características o cómo es ella por ejemplo: cuerpo **robusto**, cola **larga**, cabeza **gruesa** y **alargada**, etc.

La docente hace énfasis en la importancia de incluir estas palabras cuando hacemos una descripción. Después, cada grupo expondrá a sus compañeros el trabajo realizado, este se exhibirá en el salón como herramienta para trabajos futuros y se aclaran las dudas que resulten.

Posteriormente, se invita a los estudiantes a que realicen una nueva lectura del texto “Aprendiendo sobre la vaca” y que identifiquen los subtemas en que está organizada la información contenida en el texto.

## **2. Cierre**

Para finalizar esta sesión, se realiza una retroalimentación de las actividades que se desarrollaron haciendo énfasis en la importancia que tienen para la producción del texto expositivo con FOS descriptiva sobre un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatás.

## **SESIÓN No 8**

### **“LEER PARA ESCRIBIR”**

#### **Objetivo:**

Establecer una situación de comunicación que dé inicio a la producción escrita de la primera versión del texto expositivo con FOS descriptiva.

#### **Encuadre:**

##### **1. Inicio:**

Se da la bienvenida a los estudiantes, se recuerdan los compromisos acordados en el contrato didáctico. Después la docente hablará a los niños sobre la actividad realizada en el encuentro anterior y como lo aprendido puede ayudar a que quién realice su lectura conozca información sobre la vaca. Después les plantea la consigna: “escribe un texto en el que describas un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatás”, el cual será compartido con las personas que viven cerca de él, para que así protejan ese ecosistema.

##### **2. Desarrollo:**

Se invita a los niños a retomar el cuadro utilizado para recolectar información sobre los seres vivos y los seres no vivos observados durante el recorrido realizado a un trayecto del zanjón Lavapatás y se les pide que seleccionen uno de esos seres vivos para cumplir con la consigna planteada.

A partir del ser vivo seleccionado, se iniciará la búsqueda de información para realizar el proceso de escritura. Para ello, los estudiantes se apoyarán en la información que encontrarán utilizando la internet. Con ayuda de la docente se seleccionarán la información



que consideran importante para la escritura. La información encontrada se escribirá en el cuaderno.

Después de esto, se dispone a los estudiantes para realizar su primera escritura, se les repite la consigna y se da la libertad de escribir su texto.

Se les explica que deberán tener en cuenta y guiarse por la estructura del texto expositivo trabajado en las sesiones anteriores y deberán organizar de manera jerarquizada la información teniendo en cuenta los aspectos a describir del ser vivo.

Se hace énfasis en la situación de comunicación que establece la consigna y en el destinatario a quien va dirigido el texto.

Cuando finalice la producción del texto, éste será compartido con un compañero quien lo confrontará con la rejilla diseñada para la evaluación de un texto expositivo con FOS descriptiva.

Cuando El compañero termine la coevaluación devolverá el texto y la rejilla al autor para que este autoevalúe su producción y con ayuda de la docente planeará los ajustes necesarios.

Durante la reescritura la docente observará atenta el trabajo realizado por los niños y dará las indicaciones necesarias para cumplir con la consigna de escritura.

### **3. Cierre**

Para finalizar la docente les recuerda a los estudiantes que el texto tiene un destinatario y que por respeto a él, el texto debe estar bien escrito, para cumplir con esto, como tarea les pide que revisen la escritura de las palabras, para hacerlo se pueden apoyar en el diccionario. Al finalizar la escritura la docente se sentará con cada niño para revisar a la luz de la rejilla el texto producido.

### **Sesión No 9**

#### **“CONFRONTANDO MI TEXTO CON LOS DE MIS PARES”**

#### **Objetivo:**

Realizar la revisión de la segunda escritura del texto expositivo sobre un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatas mediante la confrontación de este con los textos de los compañeros, enfocándose en la consigna dada para la producción.

#### **Encuadre:**

##### **1. Inicio:**

Para comenzar, se retoma la actividad anterior haciendo énfasis en la importancia de hacer la revisión y reescritura de un texto antes de su producción final. Después de esto, se pide a los estudiantes que formen grupos de tres estudiantes para analizar los elementos que

corresponden a la lingüística textual.

## **2. Desarrollo:**

A continuación, se entrega a los estudiantes el texto experto para identificar los elementos que hacen parte de la lingüística textual. Haciendo énfasis en que estos elementos son fundamentales para lograr el propósito del texto, el cual es en el caso del texto experto, informar sobre la vaca y que para el texto que ellos están produciendo, informar sobre un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatas.

Seguidamente, se pide a los estudiantes que saquen el texto escrito por ellos. Cuando tengan el texto, se les entrega de nuevo la rejilla de evaluación del texto expositivo. Se les pide que en el grupo realicen la lectura de su texto en voz alta mientras que los compañeros van completando la rejilla de evaluación. Cuando hayan terminado de leer y de evaluar los textos, en el grupo, comentarán sobre las semejanzas y las diferencias que existen entre los textos leídos y también sobre los elementos que deben mejorar. Al final cada grupo pasará al frente y comentarán sobre el resultado de su evaluación.

A los estudiantes se les entregará un cuadro por mesas de trabajo para que ellos determinen de manera grupal las semejanzas encontradas en los textos producidos por sus compañeros.

Se pide a los estudiantes que realicen una tercera escritura del texto teniendo en cuenta los resultados encontrados después de la confrontación con la rejilla de evaluación.

## **3. Cierre:**

Para finalizar se reflexionará sobre la importancia que tiene confrontar los textos escritos con los textos de otros, ya que de esta manera se pueden identificar los aspectos del texto que cumplen con el propósito de este, con lo que no se ha tenido en cuenta y con lo que queda por mejorar en la próxima escritura.

## **SESIÓN NO 10**

### **“ESCRIBO EL TEXTO FINAL”**

#### **Objetivo:**

Confrontar el texto escrito con el texto experto haciendo los ajustes necesarios para terminar el proceso de producción de un texto expositivo con FOS descriptiva sobre un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatas.

#### **Encuadre:**

### **1. Inicio**

Se inicia retomando las actividades desarrolladas en la sesión anterior, luego se exalta el trabajo realizado por los estudiantes y los logros alcanzados. Posteriormente se pide a los estudiantes que tomen su tercera versión del texto expositivo.

En seguida se solicitará a los estudiantes que realicen la lectura del texto experto y que se fijen en la forma como el experto desarrolló su texto y cómo presenta la información.

Después deben leer su texto. A continuación, se entregará por última vez la rejilla de evaluación de textos expositivos a los estudiantes para que determinen si el texto que han escrito tiene las características de un texto expositivo

Por último se pedirá a los estudiantes que elaboren la que será la última versión de su texto descriptivo y que incluyan en él todos los aspectos trabajados durante las sesiones desarrolladas, también se les recomendará que hagan uso del diccionario para aclarar las dudas ortográficas que se les presenten.

### **3. Cierre:**

Se reflexionará con los estudiantes de las dificultades que presentaron al elaborar esta última versión. Se organizará el texto para entregarlo al destinatario final en la última reunión de padres de familia del año lectivo.

## **FASE DE EVALUACIÓN**

### **SESIÓN No 11**

#### **“EVALUANDO EL TRABAJO REALIZADO”**

#### **Objetivo**

Evaluar el proceso de implementación de la secuencia didáctica por medio del planteamiento de una reflexión metalingüística y metacognitiva.

#### **Encuadre**

##### **1. Inicio**

Para desarrollar esta sesión se pedirá a los estudiantes que se organicen formando un círculo de tal manera que todos tengan la oportunidad de participar.

##### **2. Desarrollo**

Cuando estén organizados se planteará una reflexión teniendo en cuenta el objetivo que se tenía para el desarrollo de la secuencia didáctica. Se hará énfasis en la importancia del funcionamiento social de la escritura y en la necesidad de generar estrategias que orienten las actividades planteadas para el alcance del objetivo planteado.

A continuación, la reflexión se centrará en las siguientes cuestiones:

¿Qué hicimos antes de escribir?, ¿Por qué les parece que primero hay que planear lo que se va a escribir?, ¿Por qué es mejor hacer un borrador?, ¿Qué hicimos mientras escribíamos?, ¿Por qué? y ¿Para qué se hace?, ¿Por qué hay que leer todo lo escrito al final?, ¿No les parece que quedó mejor cuando lo pasamos en limpio? ¿Qué les parece si para no olvidarnos hacemos una guía con los pasos que hay que seguir para escribir un texto?

### 3. Cierre

Para terminar, se enumeran lo aprendido con el desarrollo de la secuencia, se resalta el cumplimiento del contrato didáctico y se agradece la participación de los estudiantes en las actividades propuestas en el tiempo en que se implementó la secuencia didáctica.

### Anexo 2 Rejilla para la evaluación del Pre-test y Pos-test de un texto expositivo-descriptivo.

<b>REJILLA PARA LA EVALUACIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO-DESCRIPTIVO</b>				
<b>NOMBRE DEL ESTUDIANTE:</b> _____				
<b>FECHA:</b> _____				
<b>GRADO:</b> _____				
<b>INDICADORES</b>	<b>ÍNDICES</b>	<b>5</b> Se evidencia en todo el texto	<b>3</b> Se evidencia con dificultad	<b>1</b> No se evidencia en el texto
<u>Enunciador:</u> Se refiere a la persona que escribe el texto y a título de qué lo escribe, es decir, el status. En este caso como estudiante en calidad de experto.	Se evidencia en el texto que el estudiante asume el rol de alguien que conoce sobre el tema.			
<u>Objeto del mensaje:</u> Se identifica el contenido del texto pues se evidencia la Forma de Organización Superestructural descriptiva	En el texto se evidencia un lenguaje adecuado para el destinatario:  Padres de familia de la Institución.			

<p><u>Finalidad:</u></p> <p>Se refiere a la finalidad que tiene el enunciador para producir el texto. En este caso describir un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatatas</p>	<p>Logra el propósito de describir un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatatas, cumpliendo con la consigna.</p>			
<p><u>Opción de enunciación:</u></p> <p>Se refiere a la elección de la persona desde la que se habla (texto en 1ra. O en 3ra. Persona). En este caso será un informe escrito en tercera persona.</p>	<p>Logra conservar un enunciador en tercera persona en todo el texto.</p>			
<p><u>Conectores:</u></p> <p>Son marcas de relación entre constituyentes de la oración o del texto, entre ellos tenemos las conjunciones, adverbios, locuciones, preposiciones, sintagmas y cláusulas.</p>	<p>En el texto se hace uso adecuado de conectores para enlazar una idea con otra en la descripción de un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatatas.</p>			
<p><u>Adjetivos calificativos:</u></p> <p>Se refiere a la elección de palabras que describan las cualidades de un objeto, en este caso se refiere a las características físicas y alimentación de un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatatas</p>	<p>En el texto hace uso de adjetivos calificativos para describir un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatatas</p>			
<p><u>Anclaje:</u></p> <p>Garantiza la unidad semántica del texto, indicando el tema en cuestión bajo la forma de un título dado, que da cuenta de la idea central.</p>	<p>El texto se evidencia un título que da cuenta del tema central.</p>			
<p><u>Aspectualización:</u></p> <p>Permite que los diferentes aspectos del objeto o tema en cuestión (partes y/o cualidades)</p>	<p>En el texto se evidencia la descripción de las características físicas y la alimentación de un ser</p>			

sean introducidos en el discurso. En este caso la descripción de las características físicas y la alimentación de un ser vivo que habita en el zanjón Lavapatatas.	vivo que habita en el zanjón Lavapatatas.			
<u>La puesta en relación:</u> En primer lugar, permite, que el lector contextualice el objeto descrito en un espacio determinado, y segundo, ponerlo en relación con otros por procedimientos de semejanza (comparación o metáfora).	En el texto se evidencia la descripción del hábitat de un ser vivo.			

### Anexo 3 Resultados Pre-test.

RESULTADOS PRE-TEST																								
		ESTUDIANTE																						
DIMENSIÓN	INDICADOR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Contexto Situacional	Enunciador	3	1	3	3	1	3	1	3	3	3	1	3	3	1	3	1	3	1	3	3	3	1	1
	Objeto del mensaje	3	1	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1	1	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1
	Finalidad	3	1	3	3	1	3	1	1	3	1	3	1	1	3	1	3	1	1	3	3	3	1	1
	<b>TOTAL DIMENSIÓN</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>3</b>
Lingüística textual	Opción de enunciación	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	1
	Conectores	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Adjetivos	3	1	3	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1
	<b>TOTAL DIMENSIÓN</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>
Superestructura	Anclaje	3	5	3	1	3	1	3	5	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	5	5	1	3	3
	Aspectualización	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Puesta en relación	1	1	1	1	1	1	3	1	3	3	3	1	1	3	1	1	1	1	3	3	1	1	1
	<b>TOTAL DIMENSIÓN</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>

### Anexo 4 Resultados Pos-test

RESULTADOS POS-TEST																								
		ESTUDIANTE																						
DIMENSIÓN	INDICADOR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Contexto Situacional	Enunciador	3	3	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5
	Objeto del mensaje	3	5	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3
	Finalidad	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	<b>TOTAL DIMENSIÓN</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>11</b>
Lingüística textual	Opción de enunciación	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Conectores	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	5	5	3	3	1	5	5	5	3	3
	Adjetivos	3	5	3	3	3	3	5	3	5	3	3	1	3	5	3	3	3	3	5	5	3	3	3
	<b>TOTAL DIMENSIÓN</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
Superestructura	Anclaje	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Aspectualización	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	5	5	3	3	3
	Puesta en relación	3	3	1	1	1	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3	1	1	3	5	3	1	1
	<b>TOTAL DIMENSIÓN</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>9</b>

### Anexo 5. Sábana de análisis del diario de campo.

SÁBANA DE ANÁLISIS DEL DIARIO DE CAMPO

FASE	SESIÓN	CLASES	CATEGORÍAS				
			DESCRIPCIÓN	AUTOPERCEPCIÓN	RUPTURA	TOMA DE DECISIONES	PERCEPCIÓN
PREPARACIÓN	1	1					
	2	2					
SÍNTESIS							
DESARROLLO	3	2					
	4	3					
	5	2					
	6	2					
	7	3					
	8	3					
SÍNTESIS							
EVALUACIÓN	10	2					
	11	1					
SÍNTESIS							

## Anexo 6 Texto expositivo descriptivo experto

**Aprendiendo sobre la vaca (Bos Taurus)**

La vaca es un mamífero herbívoro (se alimenta de plantas o hierbas). Ella pertenece a la familia de los bovinos y su macho es el toro.

La vaca es un animal doméstico como el perro y el caballo, y al igual que ellos, es muy útil para el hombre, porque le ofrece beneficios como la producción de carne y de leche, además, el hombre también utiliza los cuernos, el cuero y los excrementos como fertilizante o combustible.

**Aspecto físico**

La vaca es un animal grande y robusto que puede llegar a pesar hasta 1.000 kilos, además, puede llegar a medir hasta unos 250 cm de largo (sin contar la cola) y alcanzar una altura de 150 cm. La cabeza es gruesa y alargada; como la cabra y la oveja posee dos cuernos o astas a cada lado del cráneo. Tiene un cuello corto y ancho, y una papada que cuelga por debajo del pecho. Su cola o rabo es larga, con un mechón de pelos largos en su extremo. La espalda es recta, con el lomo ligeramente arqueado. Las hembras tienen una gran ubre bajo el vientre, con cuatro tetillas.



El cuerpo está cubierto de pelos toscos y cortos, su color varía entre el negro, el blanco, el gris y el marrón, muchas de ellas tienen manchas más o menos extensas y de colores variados.

**Alimentación**

Las vacas en primer lugar, se alimentan de pasto sin embargo, cuando ellas son criadas en granjas son alimentadas también con concentrados que son elaborados con minerales, habas garbanzos y cereales.

**Reproducción**

La reproducción en la vaca se puede dar en todo el año. La gestación dura nueve meses y pare una única cría llamada ternero, luego cuando crezca, puede ser llamada becerro o novilla.

**Hábitat**

Hoy en día, las vacas viven en casi todo el mundo, siempre y cuando tenga alimento para comer, e inclusive hay grandes ganaderos que fabrican su propio alimento para sus propias vacas, a base de caña de azúcar muchas veces.

Adaptación del texto: Texto descriptivo sobre una vaca. Autor: Orlando Cáceres Ramírez.  
Tomado de [www.about.español.com](http://www.about.español.com)

## Anexo 7 Texto expositivo (Sesión 1)

### ECOSISTEMA

Un ecosistema está formado por un conjunto de seres vivos (animales y vegetales) que se relacionan entre sí, viviendo en un lugar que tiene unas condiciones ambientales determinadas (temperaturas, luz, disponibilidad de agua, suelo, etc). El tamaño de un ecosistema puede ser, desde una gota de agua, hasta una charca, un tronco de árbol, un bosque o un desierto.

En todos los ecosistemas podemos distinguir:

- La comunidad biótica o biocenosis: Es el conjunto de seres vivos que vive en el ecosistema. Los individuos de la comunidad que pertenecen a una misma especie constituyen una población.
- El biotopo. Es el lugar físico ocupado por una comunidad biótica. Se caracteriza por sus condiciones ambientales, que están definidas por:



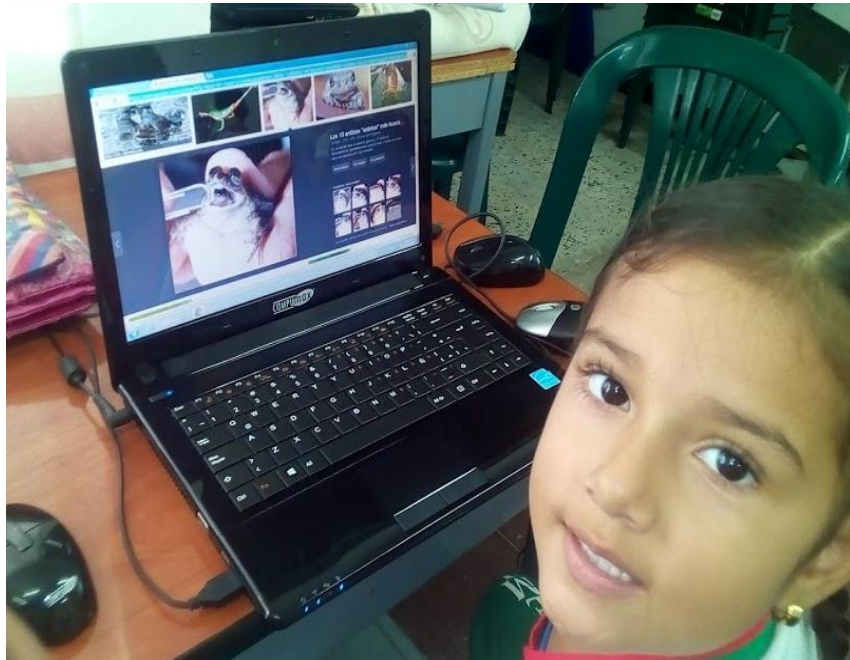
- Los elementos abióticos que forman el medio, como el agua, el aire, el suelo o las rocas.
- Una serie de factores físicos y químicos, como la luz, la temperatura, la humedad, las precipitaciones y el viento.



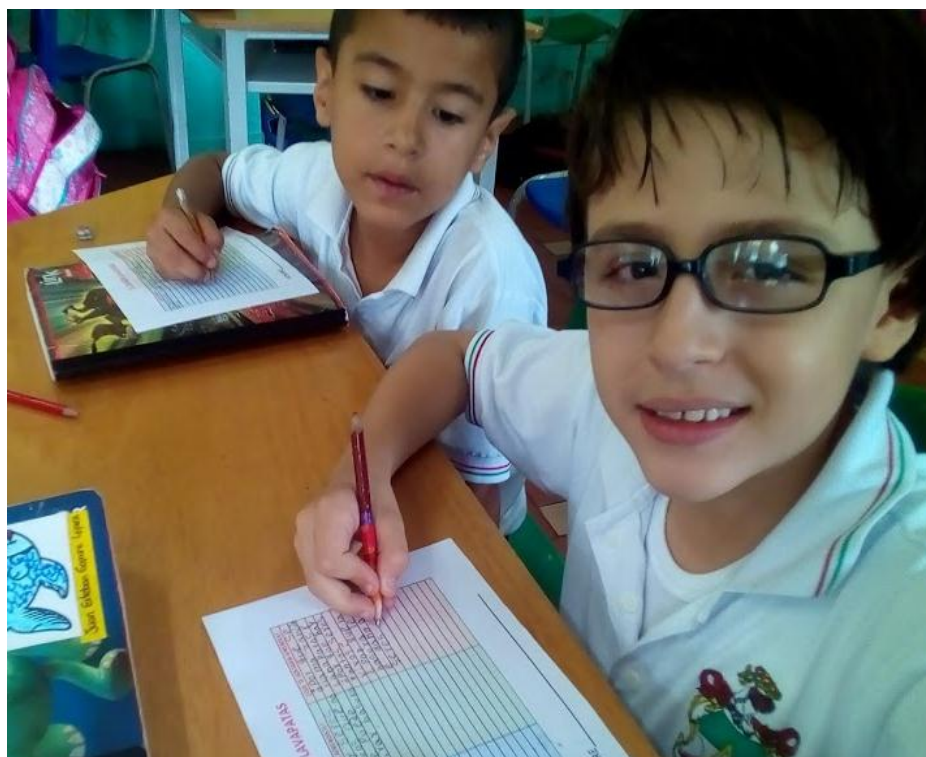
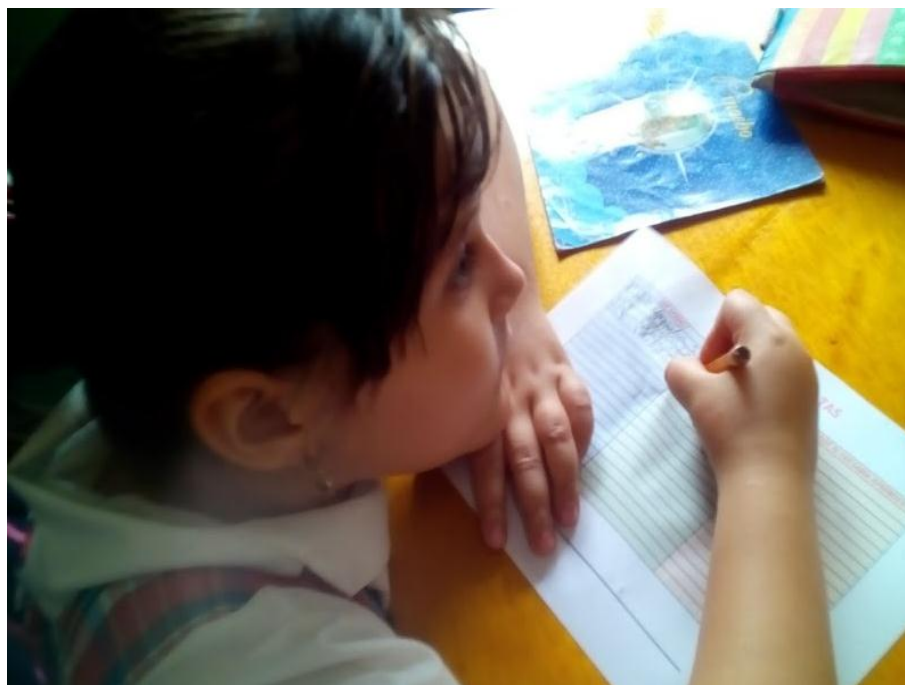
Tomado de [www.guoteca.com/educacion-para-ninos/ecosistema-claves-para-entender-este-concepto/](http://www.guoteca.com/educacion-para-ninos/ecosistema-claves-para-entender-este-concepto/)

#### **Anexo 8 Evidencias de implementación de la secuencia didáctica.**











## Anexo 9 Carta de Consentimiento informado

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante \_\_\_\_\_ identificado con documento N° \_\_\_\_\_, luego de comprender en qué consiste la investigación “Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivo-descriptivos en estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Académico, de Cartago, Valle del Cauca” adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Objetivo de la Investigación:** Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos descriptivos de los estudiantes de grado primero de la institución educativa Académico de Cartago, Valle del Cauca y reflexionar alrededor de las prácticas de la enseñanza del lenguaje de la docente participante.

**Justificación de la Investigación:** Debido a que en la institución se ha evidenciado que la producción de textos expositivos en áreas diferentes a lenguaje es mínima; que los niveles obtenidos en el ISCE en 2015 y 2016, han sido bajos en básica primaria (4,37-4,36 respectivamente) y que los resultados a nivel institucional, en las pruebas saber 2015 y 2016 de los grados 3 y 5, 9 han sido bajos, surge la necesidad de mejorar las competencias de los

estudiantes en lenguaje, llevando al aula estrategias en las que ellos se involucren activamente y que les den la posibilidad de desarrollar y mejorar la producción textual.

**Procedimientos:** La investigación se desarrollará en tres momentos. Primero, se aplicará un Pre-test para Valorar la producción de textos expositivos de los estudiantes, segundo, se implementará una intervención pedagógica (secuencia didáctica) por último, se valorará la producción textual de los estudiantes después de aplicada la secuencia didáctica, a través de un Pos-test. Para la recolección de información la docente investigadora utilizará una rejilla para evaluar la producción de textos expositivo-descriptivos, en estudiantes de grado primero, de la I.E Académico de la ciudad de Cartago, Valle del Cauca.

**Beneficios:** La información obtenida se utilizará para mejorar la producción de textos expositivos-descriptivos en estudiantes de grado primero de la institución educativa Académico de Cartago, Valle del Cauca y para generar transformaciones en la práctica de la docente investigadora.

**Factores y riesgos:** Esta investigación no representa ningún riesgo, pues en ella no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales en los individuos participantes.

**Garantía de libertad:** La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

**Garantía de información:** los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

**Confidencialidad:** Los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

**Recursos económicos:** en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

**A quién contactar:** En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a María Luisa Parra Salazar en el celular 3206825607.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Cartago, Valle del Cauca a los 26 días, del mes de Agosto del año 2016.

\_\_\_\_\_  
Nombre del acudiente  
Cédula:

\_\_\_\_\_  
Nombre del testigo  
Cédula:

\_\_\_\_\_  
Firma del acudiente

\_\_\_\_\_  
Firma del testigo