

“NUESTRA TIERRA TAMBIÉN ES DE ELLOS”: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA
LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS-DESCRIPTIVOS.

Mayra Alejandra Echeverry Agudelo

Laura Jimena Rodríguez Arango

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2018

“NUESTRA TIERRA TAMBIÉN ES DE ELLOS”: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA
LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS-DESCRIPTIVOS

Mayra Alejandra Echeverry Agudelo

Laura Jimena Rodríguez Arango

Asesor:

Mg. Carlos Emilio Puerta Giraldo

Trabajo de investigación para obtener el título de
Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Educación

Maestría en educación

2018

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

*A nuestros hijos Sofía Marín Rodríguez y Mathias Zapata Echeverry, nuestros pequeños tesoros
y por quienes luchamos día a día para ser sus grandes ejemplos de vida.*

Agradecimientos

A Dios por darnos la fuerza, la salud y la vida para hacer realidad este gran sueño, también, a nuestra familia por reconocernos como ejemplos de perseverancia, responsabilidad y esfuerzo. Gracias por ser ese motor que nos impulsa diariamente para salir adelante y ser mejores personas y mejores profesionales.

Un agradecimiento especial a la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira y a cada uno de sus profesores, quienes sin duda alguna con sus enseñanzas y consejos dejan una huella imborrable y una llama de conocimiento que debemos alimentar. A nuestro asesor Carlos Emilio Puerta. Su prudencia y paciencia fueron fundamentales para aportar y apoyar a este proceso que hoy llega a su fin y que, innegablemente, tiene su impronta en cada una de las páginas.

A la Institución Educativa Gabriel Trujillo y a sus directivas porque nos brindaron la oportunidad de hacer parte del grupo de *becas para la excelencia docente* y así mismo propiciaron los espacios necesarios para estudiar e implementar nuestro proyecto. Agradecer infinitamente a quienes permitieron que esta investigación fuera posible: los estudiantes de los grados 3.1 y 3.2 de la institución con quienes pudimos construir nuevos aprendizajes, a sus padres de familias quienes siempre estuvieron dispuestos a colaborarnos. Finalmente, a la vida un agradecimiento mutuo por habernos acercado en este proceso de aprendizaje, pues nos permitió ser mejores amigas, compañeras y personas, porque pese a los altibajos se sostuvo una relación basada en el respeto, la comprensión y la tolerancia, valores que hoy resaltamos y que nos han permitido finalizar adecuadamente esta investigación.

Tabla de contenido

1. Presentación	10
2. Marco Teórico	23
2.1 El Lenguaje	24
2.2 Lenguaje escrito	25
2.2.1 Modelos de producción textual	29
2.3 Propuesta de Jolibert	32
2.4 Enfoque Comunicativo.....	34
2.4.1 Enfoque comunicativo: Educación básica y escuela.....	35
2.4.2 Escribir, un acto comunicativo.....	37
2.4.3 Texto expositivo	38
2.4.3.1 Subtipos de textos expositivos:	39
2.5.1 Práctica educativa reflexiva.....	45
3. Marco Metodológico	48
3.1 Tipo de investigación	48
3.2 Diseño de investigación.....	48
3.3 Población y Muestra.....	49
3.3.1 Población.....	49
3.3.2 Muestra.....	49
3.4 Hipótesis.....	50
3.4.1 Hipótesis de trabajo	50
3.4.2 Hipótesis nula.....	50
3.5 Variables.....	50
3.5.1 Variable independiente.....	50
3.5.2 Variable dependiente.....	53
3.6 Técnicas e instrumentos	57
3.6.1 Consigna pedagógica	57
3.6.2 Rejilla de observación de las producciones. Variable dependiente	57
3.6.3 Diario de campo.....	59
3.7 Procedimientos.....	59
4. Análisis de la información	61
4.1 Análisis cuantitativo:.....	62

4.1.1 Prueba de hipótesis:	62
4.1.2 Desempeño general.	64
4.1.3 Niveles de desempeño Pre-test y Pos- test	65
4.1.4 Análisis de dimensiones.....	67
4.1.4.1 Situación de Comunicación:.....	69
4.1.4.2 Superestructura: FOS descriptiva	72
4.1.4.3 Lingüística textual	75
4.1.4.4 Gráficas de los indicadores.....	77
4.2 Análisis cualitativo de la información de la práctica pedagógica	96
5. Conclusiones	106
6. Recomendaciones.....	112
Bibliografía.....	115
Anexos.....	120

Lista de tablas

Tabla 1 Estructura de la variable independiente	53
Tabla 2 Esquema operacional de la variable dependiente.....	54
Tabla 3 Categorías de análisis	56
Tabla 4 Cronograma de sesiones y actividades de la secuencia didáctica ¡Error! Marcador no definido.	7
Tabla 5 Rejilla para evaluación de signos de puntuación. ¡Error! Marcador no definido.	9
Tabla 6 Procedimientos desarrollados en la S.D..... ¡Error! Marcador no definido.	0

Lista de gráficos

Gráfica 1 Análisis estadístico de los resultados del grupo 1.....	62
Gráfica 2 Análisis estadístico de los resultados del grupo 2.. ¡Error! Marcador no definido.	63
Gráfica 3 Comparativo del desempeño general de los grupos ¡Error! Marcador no definido.	4
Gráfica 4 Comparativo de niveles de desempeño: grupo 1 y grupo 2 ... ¡Error! Marcador no definido.	6
Gráfica 5 Comparativo de los resultados de las dimensiones: grupo 1 y grupo 2.	68
Gráfica 6 Comparativo de los resultados de la dimensión situación de comunicación: grupo 1 y grupo 2	¡Error! Marcador no definido.
Gráfica 7 Comparativo de los resultados de la dimensión superestructura: grupo 1 y grupo 2.	¡Error! Marcador no definido.
Gráfica 8 Comparativo de los resultados de la dimensión lingüística textual: grupo 1 y grupo 2	75
Gráfica 9 Comparativo indicadores situación de comunicación: grupo 1 y grupo 2.	77

Resumen

Nuestra tierra también es de ellos, es una investigación que tuvo como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos expositivos-descriptivos en dos grupos de grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Gabriel Trujillo, de la ciudad de Pereira. Esto para reflexionar sobre las transformaciones que se generan a cerca de la enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de esta secuencia didáctica.

En lo que tiene que ver con la metodología, esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, complementado con el enfoque cualitativo a través de la reflexión de las prácticas de enseñanza, con un diseño cuasi-experimental e intra grupo. La muestra la conformaron los grupos 3.1 (tercero uno) y 3.2 (tercero dos) de la institución ya mencionada, a tales grupos se les aplicó un Pre-Test para conocer sus estados iniciales de producción textual, seguidamente se realizó el diseño de la secuencia didáctica y su posterior aplicación, para luego aplicar el Pos-Test, donde se valoró el nivel final de la producción de textos expositivos descriptivos de los niños y así mismo la incidencia de la S.D. El proceso de intervención del proyecto se hizo a través de la secuencia didáctica que estuvo conformada por 15 sesiones, con un número total de 20 clases, en una extensión de tiempo de 3 meses.

Por otra parte, las dimensiones que se tuvieron en cuenta en la rejilla de valoración de las producciones escritas de los estudiantes, con las que se recolectaron los datos numéricos establecidas en la operacionalización de la variable dependiente y trabajadas tanto en Pre-test como en el Pos-test, fueron: *Situación de comunicación*, desde la teoría de Jolibert (1993); *Superestructura*, desde Adam (1987) y Álvarez (2010) y, *lingüística textual*, también traída desde los postulados de Jolibert (1997). A dicha rejilla la encabezó una consigna pedagógica, que

orientó de manera clara y contundente la actividad de escritura a realizarse por parte de los niños. Otro de los instrumentos utilizados fue el diario de campo, en el que se analizaron las prácticas de enseñanza y se efectuaron reflexiones en el orden pedagógico, personal, didáctico, entre otros, guiados por las siguientes categorías de análisis: descripciones, transformaciones, toma de decisiones, autopercepciones y percepción de los estudiantes.

Los resultados confirman la transformación de los aprendizajes de los estudiantes, permitiendo evidenciar que las anteriores dimensiones trabajadas a partir de una secuencia didáctica, son un insumo eficaz para desarrollar procesos de producción de texto con niños, logrando que sean ellos los que se apasionen por comprender y producir textos reales, auténticos, para destinatarios reales y con propósitos de escritura claros, es decir, niños empoderados de sus roles como escritores y con cada vez mejores desempeños lingüísticos y textuales. Finalmente, se realiza una contrastación de los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test mediante la estadística descriptiva, lo que permitió validar la hipótesis de trabajo al considerar que 28 puntos porcentuales de incremento afirman las transformaciones y avances en la producción de texto expositivos-descriptivos de la muestra intervenida.

Palabras clave:

Investigación cuantitativa, secuencia didáctica, producción textual, texto expositivo.

Abstract

“Our land is also theirs”, it is a research whose purpose was to determine the incidence of a didactic sequence of communicative focus, the production of descriptive-expository texts, in two groups of third grade in primary school, “Institución Educativa Gabriel Trujillo, from the city of Pereira”. Reflecting on the transformations that are generated around the teaching of a language from the implementation of this didactic sequence.

In what has to do with the methodology, this research had a quantitative approach, complemented with the qualitative one, through the reflection of the teaching practices; with a quasi-experimental, intra-group design. The sample was formed by groups 3.1 (third one) and 3.2 (third two) of the institution mentioned before. A pre-test was applied to these groups in order to know their initial state of textual production, followed by the design of the didactic sequence and subsequent application, to then apply the Post-Test where the final level of the production of descriptive expository texts of the children was valued, as well as the incidence of the SD. The process of intervention of the project was made through the didactic sequence that was conformed by 15 sessions, with a total number of 20 classes, in a time of period of 3 months. On the other hand, the dimensions that were taken into account in the assessment of the students' written productions, with which the numerical data were collected and established in the operationalization of the dependent variable and worked in both Pre-test and in the Pos-test, which was: Communication from Jolibert's (1997) theory, Superstructure from Adams (1987) y Álvarez (2010) and textual linguistics which was also brought from the postulates of Jolibert (1997). This grid was headed by a pedagogical slogan, which clearly and forcefully oriented the writing activity performed by children. Another of the instruments used was the field diary, in which the teaching practices were analyzed and reflections were made in the pedagogical,

personal, didactic, among others. Guided by a categories of analysis, which were: descriptions, transformations, decision making, self-perceptions and students' perception.

The results confirm the transformation of the students' learning, making it possible to demonstrate that the previous dimensions worked from a didactic sequence which are an effective input to develop text production processes with children, making them the ones who are passionate about understanding and produce real, authentic texts for real recipients and clear writing purposes. Children empowered by their roles as writers and with better and better linguistic and textual performances.

Finally, a comparison is made from the results obtained in the Pre-test and the Post-test. The descriptive statistics, which allowed to validate the working hypothesis. Since 28 percentage points of increase gave faith of the transformations and advances in the production of expository-descriptive text in the intervened sample.

Keywords:

Quantitative research, didactic sequence, textual production, expository text.

1. Presentación

Los seres humanos han sido dotados naturalmente con herramientas eficaces que le dan la posibilidad de interactuar con otras personas y especies, tal es el caso del lenguaje, que no solo posee singular importancia en el desarrollo de cada ser, si no que ha ejercido una trascendente labor en la evolución de las sociedades. Este es visto como: “el universo simbólico y cultural de cada sujeto, claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales” (MEN, 1998, p.25). De ahí que sea el lenguaje un agente de transformación de las culturas.

De igual modo, al lenguaje se le atribuye el poder de ser comunicado, para ello se evocan dos grandes formas de poder hacerlo: la primera, de manera oral, que para Tough (1978, (citado por Carrillo y Nieto 2013, p.17) “Juega un papel fundamental en el desarrollo intelectual y cognitivo del niño, debido a que aprende a usar palabras, desarrolla conceptos e ideas acerca de los objetos o acontecimientos con los que está en contacto” por tanto, cuando un niño logra expresar sus ideas, gustos, sentimientos, posiciones y otros, de forma oral, es considerado un usuario activo del lenguaje hablado, y es a través de este, que se involucra social y culturalmente.

La segunda forma de expresión, llamada lenguaje escrito, está relacionada con la capacidad de plasmar ideas a través de unos códigos que culturalmente se han adoptado, a lo que se le llama escribir. Para autores como Cassany (1993, p. 3) escribir significa “mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas”.

Así pues, quien pueda plasmar su sentir mediante unos códigos culturalmente aceptados, con unas normas básicas de la lingüística, se considera que ha logrado entrar en el

mundo letrado y que esta nueva forma de expresión le traerá incalculables experiencias de intercomunicación. De esta manera, se puede inferir que existe una amplia relación entre las concepciones de lenguaje escrito y las posturas que definen los conceptos de leer y escribir, procesos de vital importancia en la vida académica y personal de los estudiantes. Estos dos términos son definidos desde los lineamientos curriculares de lengua castellana de la siguiente manera:

Leer es un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política y escribir un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (1998, p. 27).

A pesar de tener estas claridades teóricas y conceptuales sobre la importancia del lenguaje, su enseñanza es un proceso que aún no se ha logrado optimizar en el aula, y es ahí donde radica el problema, pues la lectura y la escritura siguen sin evolucionar y se asumen desde perspectivas tradicionales en el desarrollo del aprendizaje. En concordancia con Aguirre y Quintero (2013) en su investigación adelantada en la ciudad de Pereira Colombia, Ramos (2011) en una investigación adelantada en el Perú argumenta que:

Se enseña a leer y escribir en los primeros años de escolaridad como un acercamiento al dominio del código alfabético, con poco énfasis en la comprensión o en la producción de textos, preocupándose más por aspectos como la calidad de las grafías, que por los procesos mismos, olvidando que la adquisición de la

lectura y la escritura son experiencias que marcan la vida de los estudiantes; de ahí la importancia de que puedan acceder a ellas de una forma motivante para que leer y escribir se conviertan en interacciones significativas (p.21).

De igual forma, otra investigación llevada a cabo por Soto (2011) plantea al respecto que:

La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito se da a través de una construcción progresiva que implica el desarrollo de operaciones cognitivas, que llevan a planear, redactar, revisar y reescribir, a pesar de ello, en la realidad de las aulas de clase se siguen repitiendo prácticas de lenguaje tradicionalistas, descontextualizadas para los estudiantes y se siguen obteniendo los mismos resultados, es decir, que no se están generando las condiciones para formar lectores y escritores competentes, como tampoco se está dando cumplimiento a los estándares y lineamientos curriculares de lengua castellana

Pero no solo es este el único problema que enfrenta la escuela con relación a la enseñanza del lenguaje y sus valiosas posibilidades, otra problemática, de corte didáctico, es el uso frecuente del texto narrativo especialmente en las aulas de primaria, negando y casi que anulando la posibilidad de incorporar otras tipologías textuales, que brindan acompañamiento al proceso académico, como es el caso del texto expositivo. sumiéndose así, desde la investigación realizada por De Mier, Amado y Benítez 2011 en Córdoba Argentina cuando se trabajan los textos expositivos, los niños manifiestan un desempeño más alto en la recuperación de la información y procesamiento cognitivo facilitando el aprendizaje de nuevos conocimientos. Por su parte, Vega, Bañales, Reyna y Pérez (2014), demuestran que los estudiantes de básica primaria tienen ciertas dificultades en la comprensión de textos expositivos, porque estos muestran la información de forma implícita, manejan un vocabulario y unas estructuras poco familiares, adicionando a esto, los docentes prestan poca atención al uso de estrategias que permitan al estudiante hacer comprensiones más allá de lo literal, impidiendo un aprendizaje profundo del texto expositivo (p.1049).

Es por ello que dentro de la presente investigación esta tipología cobra relevancia, más aún, si se tiene en cuenta que son los textos más frecuentes y abundantes en la vida académica y social. Los textos expositivos se caracterizan por una voluntad de hacer comprender y no solamente decir determinados fenómenos en otras palabras: “Buscan modificar el estado de conocimiento...” (Álvarez 2001, p.16). Respecto de la utilidad de los textos expositivos, otra investigación, adelantada por Álvarez (2004 p.16) concluye que “la estructura narrativa, ha sido, con mucho, la más estudiada...”, y Coltier (citado por Álvarez, 2004, p. 17), considera sobre esto que “el trabajo centrado en el género narrativo va en detrimento del aprendizaje de la escritura de los textos utilitarios entre ellos, los textos explicativos, con los cuales se enfrenta diariamente el alumno...”.

En esta misma línea, la producción de tipo oral y/o textual en niños es importante, como lo afirma Ramos (2011) en su investigación, puesto que:

Escribir puede mejorar sus relaciones sociales y hablar resulta en sí, una acción rentable, con la cual pueden alcanzar metas concretas y en un corto plazo, esto implica que el niño utilice el lenguaje para relacionarse con su entorno social y el texto como un medio natural de expresión. (p. 14).

A esto se deben agregar investigaciones como la realizada por González (2011) en el municipio de Viracachá en Boyacá, Colombia, sobre las transformaciones en la producción de textos en niños de 2° de básica primaria, a través de la integración de tecnologías de la información y la comunicación que buscaban mejorar las prácticas de aula por medio de la inserción de la cultura escrita de los estudiantes de una forma contextualizada e intencionada, involucrando la transversalidad, de tal manera que permitiera no solo vincular el área del lenguaje, sino todas las demás por medio de la producción de textos expositivos en primaria. Allí dan muestra cómo la lectura y la producción escrita son procesos complejos de construcción de sentido que exigen la coordinación de diversas acciones, informaciones, índices o niveles textuales.

Otra de las problemáticas evidenciadas, pero ya en el desarrollo propio de esta investigación, es la falta de prácticas lectoras y/o escritoras en el ámbito social y familiar de los estudiantes, lo que ha imposibilitado en cierta medida que los estudiantes puedan potenciar estas habilidades a través del ejemplo; esto debido a que muy pocos padres adquirieron la competencia de leer y escribir y por tanto no se interesan en que sus hijos exploren estas posibilidades.

Sumado a esto, el material escrito que circula en el ambiente no es abundante, no hay afiches diferentes a la publicidad de las tiendas de barrio y el único medio de comunicación escrito es el diario el “Qhubo” que informa hechos violentos. Además, no hay una biblioteca diferente a la de la institución. Estos hechos agrupados, dejan ver las pocas posibilidades que tienen estos estudiantes de interesarse por el mundo de las letras y/o por la actividad de leer o escribir.

Dado lo anterior, se considera que el acompañamiento familiar en cuanto a las prácticas del lenguaje es altamente influyente en los desempeños de los niños, como lo demuestra la investigación realizada por Belalcázar y Delgado (2013) titulada “Prácticas educativas familiares y el desempeño escolar”, adelantada en la institución María Goretti de la ciudad de Pasto, en y quinto de básica primaria, donde señalan cómo incide el papel de la familia en las prácticas de lectura y escritura al, afirmar que es en la familia donde se proporcionan estrategias y hábitos que contribuyen a la formación del individuo. Como resultado de las diferentes problemáticas ya enunciadas, se evidenció un serio problema tanto en la comprensión como en producción textual.

Es así como se asume que la incidencia de muchas de estas actitudes se relaciona con el actuar de padres lectores que interpretan conjuntamente con sus hijos el lenguaje de un letrero, de una película, de una noticia. Padres que muestran gusto por la lectura y la escritura, que visitan bibliotecas y permiten que sus hijos expresen sentimientos e ideas, lo que hace que sus hijos se sientan atraídos a vincularse de manera natural a la cultura de la escritura y la lectura, y mejoren

sus desempeños. Todas las anteriores situaciones influyen de manera directa en los resultados de las evaluaciones internacionales, nacionales y locales, que se practican con el ánimo de examinar la pertinencia y el desempeño de los estudiantes de la educación formal de nuestro país.

En cuanto al ámbito internacional, Colombia desde el 2006, participa en la aplicación de la prueba PISA, logrando ir avanzando poco a poco en la escala de desempeño. En el área de lectura es donde se observa un mayor progreso en comparación al resultado del 2006; sin embargo, el ascenso no es muy significativo, pues aún quedamos entre los países de más bajo desempeño.

En nuestro país, de manera particular se han generado condiciones para que los estudiantes ingresen a la cultura lectora y escrita, se han adelantado estrategias y políticas educativas por parte del Ministerio de Educación para que esto sea posible en las escuelas, dando lugar a varias investigaciones que dan como resultado el “Plan nacional de lectura y escritura de educación preescolar, básica y media inicial”, el cual asegura que “garantizar el acceso de toda la población a la cultura escrita (...) es una responsabilidad de toda la sociedad y una tarea prioritaria de la acción del Estado, como vía de inclusión social y de desarrollo de la ciudadanía”(2011, p. 2). El fin buscado es que los estudiantes sean usuarios del lenguaje desde la actual sociedad de información y conocimiento.

Este *Plan Nacional* muestra de manera sintética los resultados de encuestas, estudios y pruebas internacionales (PIRLS, PISA, SERCE) las cuales se realizan cada cinco años y, las pruebas Nacionales (Saber e ICFES) que permiten conocer el estado a nivel de lectura y escritura del país. Es ahí, donde se muestra cómo en el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés) Colombia obtuvo un promedio inferior al internacional en relación a los textos informativos y literarios, el país ocupó el puesto 30 de 35 países participantes.

En la investigación DiLeMa (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura), de la Universidad del Quindío, adelantó para el Ministerio de Educación Nacional el proyecto “Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez”, algunos de los resultados indican que los estudiantes al escribir construyen correctamente oraciones simples, pero no sucede lo mismo con las complejas. Además, no logran una consistencia global del texto, sino que esta la alcanzan sólo a nivel de las oraciones, también dejan de lado la revisión cuidadosa de los aspectos formales, elementos que se le delegan a los computadores, mostrando dificultades para producir un texto manteniendo en mente quiénes serán los lectores.

Desde el área local

En el 2016, en el grado tercero, en la competencia escritora, el 65% de los estudiantes no comprendieron los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular, así:

- El 56% de los estudiantes no da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular,
- El 56% de los estudiantes no prevé temas, contenido o ideas atendiendo al propósito.
- El 50 % de los estudiantes no prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa.
- El 50% de los estudiantes no propone el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones de un tema.
- El 47% de los estudiantes no da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación.

- El 46% de los estudiantes no da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.
- El 39% de los estudiantes no prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.
- En cuanto a la competencia lectora, El 72% de los estudiantes no identifica la estructura explícita del texto (silueta textual).
- El 48% de los estudiantes no recupera información implícita en el contenido del texto, y el 48% de los estudiantes no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
- El 47% de los estudiantes no recupera información explícita en el contenido del texto.
- El 47% de los estudiantes no identifica la estructura implícita del texto.
- El 43% de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
- El 32% de los estudiantes no reconoce información explícita de la situación de comunicación.
- El 20% de los estudiantes no compara textos de diferente formato ni finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido.

En el caso particular de la institución, existen otros hallazgos y fuentes que son pertinente mencionar. Desde el índice sintético de calidad educativa (ISCE), en el cual se arrojan resultados para dar a conocer cómo se encuentra el colegio en cuanto al progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar, en el área del lenguaje, se precisa lo siguiente:

En las Pruebas Saber aplicadas en el grado tercero en el 2015, en comparación con el 2016, los estudiantes solo avanzaron un 2%. En cuanto al desempeño en lenguaje, en el grado tercero, el colegio obtuvo un puntaje de 286 en el 2015 y 296 en el 2016, en una escala del 100 al 500 (2016,p.7-16)

Consecuente con esto, la institución Gabriel Trujillo contempla en su Proyecto Educativo Institucional, desde sus fundamentos axiológicos, que uno de los problemas radica en las prácticas docentes donde se han limitado a dar información mal llevada, que conduce al aburrimiento y alejamiento por parte del alumno, quien no construye conocimiento, y mucho menos valores.

Muchos han sido los hallazgos encontrados que caracterizan la producción textual en Colombia y más específicamente en Pereira en un nivel bajo, para contrarrestar esta situación, se han creado excelentes iniciativas para enfrentarlo, pero se han quedado cortas; en consecuencia, se propone el uso del enfoque comunicativo en la presente investigación, ya que como lo señala la investigación de Flórez (2014), se debe buscar la posibilidad de: “Desarrollar las destrezas comunicativas; ya que trabaja partiendo de las necesidades de los alumnos, creando actividades destinadas que procuran el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación” (p. 29).

En el mismo sentido, el uso e implementación de una secuencia didáctica, entendida esta como: “Un conjunto de tareas diversas pero relacionadas por un objetivo global que les da sentido” (Camps, 2006, p.10); esto permite atender la producción de textos de tipo expositivo-descriptivo y construir experiencias significativas, donde son los estudiantes los que construyen sus propios conocimientos, a partir de elaboraciones mentales cada vez más evolucionadas, que respondan a las actividades propuestas de manera propositiva e interesados y movidos por el ánimo de convertirse en productores de saberes. Como lo reconocen las investigaciones de Grajales (2017) y de Valencia y Rincón (2016), quienes coinciden en que el trabajo con

secuencias didácticas es beneficioso para el proceso de aprendizaje, ya que son experiencias positivas para los estudiantes, que ayudan a la adquisición de aprendizajes más autónomos y que, además, mejoran los procesos de producción de textos.

De igual forma, la secuencia didáctica (SD) es útil porque, además de ser pensada desde un problema real que afecta al aula de hoy, busca construir y aplicar una estrategia que posibilite el mejoramiento continuo en la producción de textos expositivos. Además, es un trabajo que queda como propuesta tanto para la institución como para otros investigadores del campo educativo, para que continúen con la ardua, pero significativa labor de transformar las prácticas educativas. Sin embargo, la experiencia, las propuestas, las conclusiones quedan condensadas como antecedente válido y como ejemplo para posibles aplicaciones investigativas.

Por todo lo anteriormente expuesto, la presente investigación busca dar respuesta al siguiente interrogante: **¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos-descriptivos, de los estudiantes del grado tercero, de la institución Educativa Gabriel Trujillo, de la ciudad de Pereira, y desde la parte cualitativa: ¿Qué reflexiones se generan a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo con niños de grado tercero de la institución educativa Gabriel Trujillo?**

A su vez, y para dar respuesta a dicho interrogante, se formuló el siguiente objetivo general: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos-descriptivos de los estudiantes de grado tercero, de la Institución Educativa Gabriel Trujillo del corregimiento Caimalito en el municipio de Pereira, y reflexionar sobre la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en las transformaciones de las prácticas pedagógicas de las maestras investigadoras.

Por su parte, los objetivos específicos fueron:

1. Valorar la producción de textos expositivos-descriptivos de los estudiantes de grado tercero 1 y 2 de la institución educativa Gabriel Trujillo, antes de implementar la S.D, a través de un Pre-Test.
2. Diseñar una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivos-descriptivos en los grupos de estudio.
3. Implementar la secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivos descriptivos y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje.
4. Valorar el nivel final de la producción de textos expositivos-descriptivos, después de la implementación de la secuencia didáctica a través de un Post-test.
5. Contrastar los resultados de la evaluación inicial y final, identificando las transformaciones en la producción de textos expositivos.

Las anteriores preguntas y objetivos de investigación, fueron diseñados en el macroproyecto de lenguaje, de la Maestría en Educación, de la Universidad Tecnológica de Pereira. Desde allí se promueve el desarrollo de competencias como la comprensión o la producción de textos en contextos reales de comunicación, es decir a través del enfoque comunicativo.

Por otra parte, el proyecto de investigación desarrollado, impactó a la comunidad educativa ya que se realizaron actividades no comunes dentro de la institución y que generaban expectativa en los demás estudiantes, además se incluyeron los padres de familia al proceso de formación de los niños. También, tuvo una repercusión positiva en los estudiantes, quienes se mostraban dispuestos e interesados en realizar las actividades y hasta proponían nuevas,

demostrando avances en su escritura. Simultáneamente se impactaron las prácticas de enseñanza del lenguaje, consecuencia de que la S.D. ayudó a transformar las acciones pedagógicas y a reflexionar sobre la incidencia de estas en los aprendizajes de los estudiantes, lo que llevo a las docentes a ser más conscientes de sus roles como educadoras y guías del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para cerrar este *primer capítulo*, se hace referencia a la estructura organizacional del presente informe de investigación. Luego del presente capítulo en donde se hizo la presentación del problema, su justificación y objetivos, vendrá el *segundo capítulo* que muestra el marco teórico a partir de las teorías que lo cimientan, tomando aportes de autores como: Cassany (1993) a la hora de abordar el lenguaje como elemento importante en los procesos de socialización de los seres humanos; Jolibert (1997), en relación con la producción textual; Van Dijk (1992), Adam (1987) y Álvarez (1999, 2004, 2010 y 2012) en cuanto al texto expositivo-descriptivo; Hymes (1996) desde el enfoque comunicativo; Camps (2003) para el diseño e implementación de secuencias didácticas y Perrenoud (2001) y Schön (1992), para el análisis de las prácticas reflexivas; contribuyendo así como un marco teórico solido que robustece y le da coherencia a todo el proceso investigativo.

En el *tercer capítulo*, se encuentra el marco metodológico, el cual da cuenta del tipo de investigación, de su diseño, de las hipótesis: nula y de trabajo, y de la definición de las variables: independiente (secuencia didáctica), dependiente (producción textual). Allí además, se caracteriza la población, conformada por estudiantes del de grado tercero, de una institución educativa oficial del municipio Pereira, con una muestra de 41 estudiantes, y se ofrecen las técnicas de recolección de información y el procedimiento del proyecto.

En el cuarto capítulo, se presenta el análisis e interpretación de los resultados desde lo cuantitativo y cualitativo (reflexión de la práctica pedagógica) y, finalmente, en el *quinto*

capítulo en el *sexto capítulo* se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación, respectivamente.

2. Marco Teórico

La educación, como herramienta de transformación personal y social, permite que los estudiantes construyan sus saberes a partir de experiencias vividas dentro del aula, estos saberes condicionan los actos de aprendizaje como promotores de reflexiones que sensibilizan el actuar y el pensar del educando; dichos actos, se logran precisamente dando la importancia requerida a métodos donde el estudiante es quien crea, quien produce conocimiento y se convierte en agente activo de su propio proceso de aprendizaje.

Por tal razón, este trabajo se ocupa de determinar la incidencia de una secuencia didáctica en la producción de textos expositivos-descriptivos, donde se tienen en cuenta los siguientes ejes conceptuales, que constituirán su sustento teórico: En primer lugar, el lenguaje y su implicación social, así como sus dos formas de expresión: lenguaje oral y lenguaje escrito, de este último sus procesos inmersos: la escritura y la producción textual.

Seguidamente, presentará los modelos de producción textual basados en la recopilación realizada por Miguel Ángel Caro y su grupo de investigación (2012), donde se describen cinco modelos: el de producto, el de redacción por etapas, el de procesos, los modelos contextuales o ecológicos y por último el didáctico. Con ellos se hace un recuento del proceso evolutivo de la escritura a través de la años, las investigaciones las concepciones, pues cada uno incluye elementos valiosos para convertir la escritura en un proceso, que como lo sustentan los Lineamientos de Lenguaje (1998), es un proceso a la vez personal y social, donde se ponen en juego creencias, puntos de vista, condiciones y reflexiones.

Igualmente, se desarrolla la propuesta de los niveles de competencias lingüísticas enunciadas por Jolibert, donde se eligen las más pertinentes para el tipo de texto elegido; seguidamente, el enfoque comunicativo y la tipología textual, que como se dijo es el texto expositivo-descriptivo; los últimos dos fragmentos desarrollan las ideas sobre la importancia de aplicar una secuencia didáctica y el modelo de practica reflexiva donde se tendrán en cuenta autores como Perrenoud (2001) y Shöon (1992).

2.1 El Lenguaje“El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión”V y 1973 p. 7), es decir, es el lenguaje la herramienta de interacción de las personas, las comunidades, los mundos y los pensamientos. Es con este que se logra la comunicación, la comprensión y la transmisión de ideas, ideales, creencias y costumbres.

Es así como el lenguaje más que un acto natural que emerge como una necesidad de expresión, es un acto humano que precede al pensamiento y actúa como puente para el establecimiento de relaciones humanas porque a través de este cobran sentido dichas relaciones y todo lo demás que rodea el accionar humano. Por consiguiente, al lenguaje se le reconoce como una herramienta esencial para entender el mundo y entrar en él, de allí que para el MEN “esta característica del reconocimiento del proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significado y a la vez configura su lugar en el mundo, nos parece central” (1998, p.25). Así el ser humano va edificando su mundo basado en experiencias hiladas por la comunicación con otros, de las cuales construye aprendizajes vivenciales, es por ello que se puede asegurar que “la función central del lenguaje es la significación, además de la comunicación” (MEN, 1998, p.26).

Entonces el lenguaje, en estrecha relación con el pensamiento, se presenta como un agente configurador de mundo por medio de la significación, asignando valores a nuestra realidad y condicionándola. Sin lenguaje, el pensamiento sería simplemente una idea pensada y

no trascendería al mundo de la vida, a la realidad, es por ello que Cassany manifiesta que el lenguaje es “un producto social e histórico que influye en nuestra percepción de la realidad, al transmitir socialmente al ser humano las experiencias acumuladas de generaciones anteriores, el lenguaje condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión del mundo” (1993, p.44).

De esta manera, el lenguaje no debe verse solo como una expresión de la oralidad, o como el acto de comunicar mediante los textos escritos, estas serían conclusiones reduccionistas, el lenguaje abarca la seña, el gesto, el ruido, el sonido, el habla, la palabra, el dibujo, la señal, la pintura, el jeroglífico. En cualquier tipo de escritura y cualquier lengua, es preciso reconocer que si un punto tiene sentido y significado para alguien, ya se está haciendo uso del lenguaje como medio de expresión. Es por ello que convergemos en la teoría de Vygotsky cuando argumenta que

La comunicación basada en la comprensión racional y en la transmisión premeditada del pensamiento y de las sensaciones, exige necesariamente un determinado sistema de medios, prototipo que ha sido y será el lenguaje, surgido de la necesidad de comunicación (Vy 1997, p.8).

Todo lo anterior lleva a concluir que el lenguaje es crucial para el desarrollo cognoscitivo, ya que proporciona el medio para expresar ideas y plantear preguntas, lo que en resumidas cuentas posibilita la relación entre el pensamiento lógico y la capacidad lingüística.2.2

Lenguaje escrito

Mucho se ha dicho en el mundo de las letras y la retórica sobre el lenguaje escrito, se le han atribuido sinónimos como: expresión, comunicación, significado, sentido de la realidad, signos y sonidos, un sistema humano, lectura, escritura, en fin. Estas definiciones, en cierta medida, le brindan al lector un esbozo superficial sobre el significado real del lenguaje escrito,

pero, si no se va más allá y se queda en sinónimos, se puede demeritar su gran función como agente de expresión humana, social y cultural.

De manera que el lenguaje escrito comprende la lectura y la escritura como procesos básicos (aunque no definatorios) al considerar que un usuario del lenguaje escribe y al mismo tiempo lee lo que escribe para tomar conciencia del acto realizado, afirmando así, que la lectura es una acción que se realiza antes y después de un escrito, al hacerse necesario leer para poder escribir y leer lo que se está escribiendo. Estos dos actos complementarios, unidos a las experiencias y al contexto, dan sentido al lenguaje formal (Jolibert & Sraiki, 2009, p.54), o en otras palabras: “se reconoce la doble función de quien escribe, ser escritor y a la vez lector de su producción, actividades que permiten el desarrollo de la ‘competencia comunicativa’ del escritor” (, . 5).

En relación, lenguaje escrito también hace referencia a la marca personal y textual que deja un escritor a través de códigos, que genera sentido y significado tanto para él como para un posible destinatario. Es en el mundo de la interpretación donde se ponen en juego experiencias propias y contextuales que dejan como resultado una producción para la historia de la sociedad. Es así, como leer cobra relevancia en este proceso, pues como ya se dijo, la lectura forma y sienta las bases para la producción de textos, la escritura.

Escribir es un proceso de talla humana, que implica el desarrollo de habilidades lingüísticas y gramaticales, a través de las cuales se representan ideas mediante códigos y signos, generando experiencias particulares para cada escritor. Además, en esta labor se pone en juego el uso correcto y coherente del discurso, según la necesidad de comunicación.

De acuerdo con esto, “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany, 1993, p.3). Dicho

de otro modo, el proceso de escritura va mucho más allá del mero acto de codificación, pues el hecho de juntar grafemas para conformar palabras, frases, o incluso párrafos, no tendría sentido si ello no significara algo para quien lo hace, si no fuera basado en una realidad inmediata, real o imaginaria, pues como lo dicen los lineamientos curriculares: “Escribir es producir el mundo” (MEN, 1998, p.27), y producir el mundo remite a la posibilidad de imaginar, pensar, reflexionar, comprender diferentes situaciones para luego poder traducirlas, a través del texto, en escritos; de esta manera se puede decir que cuando se escribe se pone en juego saberes, competencias e intereses (MEN, 1998, p27).

Además de lo dicho, la producción de un texto implica tener o desarrollar la habilidad de la creatividad, pues es esta la que permite evolucionar ideas simples a complejas composiciones escriturales, de allí data el estilo, el uso del léxico, de las palabras adecuadas, entre otras. Así como lo expone Jaimes B. Gray (citado por Cassany, 1996): “Escribir es un proceso, el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos” (p.27).

De esta manera, queda claro que escribir implica además de expresar un mensaje coherente, con sentido y significado al momento preciso de la situación de comunicación particular, tener una experiencia con el uso y la representación de las grafías convencionales, pues como lo sustenta el MEN “Es claro que el hecho de comprender el acto de escribir como producción de significación y sentido no excluye el componente técnico y lingüístico” (1998, p. 27), de ahí que escribir, sin duda, alguna es un proceso técnico, pragmático, significativo, con un carácter complejo.

Lo anterior indica, además, que la escritura es un proceso voluntario que implica poner en juego el pensamiento, los conocimientos, la conciencia y las experiencias, y es aquí donde surge la comprensión como una categoría importante en el acto de escribir ya que este se ejecuta

basado en el nivel de comprensión que se tenga sobre un tema, elemento, situación, entre otros. De esta manera, se apunta a la comprensión, como una actividad mediada por la inteligencia donde se le construye y se le atribuye el sentido al texto, de tal modo que le sea personal y pertinente al lector (Jolibert y Sraiki, 2009, p. 76), de aquí que sea el lector quien movido por las experiencias, le otorgue un significado personal mediante la habilidad de comprender de forma progresiva el mensaje allí expresado.

Por otro lado, la producción textual sería el mismo acto de escribir, pero remite de igual forma a los procesos mentales realizados por el escritor a la hora de producir un texto, hace referencia a la producción como un acto de transformación de los pensamientos en lenguaje escrito, real, tangible, leíble, formal, comprensible. Con el agregado, de que esta producción debe tener sentido y coherencia. Esto último para desarrollar un proceso donde el escritor se sienta a gusto con su labor y se congracie con su habilidad, alcanzando un nivel mayor cada vez que produzca un nuevo texto, de tal manera que el acto de escribir se convierte en un sistema de expresión.

Otra teoría como la de Ferreiro (1991), asume que la escritura no es una técnica de reproducción de trazos o una simple transcripción del lenguaje oral, a esta, le otorga el calificativo de “una tarea de orden conceptual” (p. 40), ya que se asume desde sus postulados que lejos de ser una copia pasiva del mundo adulto y su sistema formal de comunicación, la escritura es sin duda alguna “una representación gráfica a cerca del significado del mundo que cada sujeto va construyendo y perfeccionado” (Ferreiro, 1991, p. 40).

Esta misma investigadora, ha centrado sus investigaciones y teorías en la adquisición de la escritura y el lenguaje escrito como un proceso que sigue una particular línea de evolución y donde se destacan 3 momentos: el primero, es la distinción entre el modo de representación icónico y no icónico; el segundo, es la construcción de formas de diferenciación (control de ejes

cuantitativos y cualitativos), y por último, la fonetización de la escritura que inicia en el periodo silábico y culmina en el periodo alfabético (Ferreiro, 1997, p.18)

Para esta investigación se asume la producción de textos expositivos-descriptivos bajo los postulados de Jolibert (2006) y Álvarez (2010), puesto que, los estudiantes de grado tercero ya han adquirido la adquisición del código y pueden desarrollar la capacidad de perfeccionar la escritura primaria a procesos de escritura más avanzados y coherentes que respondan a los parámetros de una tipología particular. Es así como desde los autores antes mencionados, producir un texto es expresar ideas de forma clara y coherente en una situación de comunicación determinada, con un mensaje preciso y dirigido para un destinatario elegido. De acuerdo con esto, escribir un texto expositivo-descriptivo es exponer ideas de forma objetiva con la intención de hacer del conocimiento algo comprensible. Por esta razón, en la investigación realizada, el texto expositivo-descriptivo muestra la información de forma detallada de un animal en vía de extinción, escogido por los estudiantes, quienes aprendieron sobre las características principales del animal descrito, su hábitat, especie, alimentación, desplazamiento y harán algunas comparaciones con otros de su misma especie.

Ahora bien, es importante decir que como todo proceso, la escritura inicia desde fases muy incipientes y va evolucionando con su uso, implementación, reglamentación y comprensión. Es así como el acto de escribir contempla una serie de requisitos, procesos o procedimientos que han variado según autores y épocas, ejemplo de ello son los modelos para la producción textual que se amplían a continuación.*2.2.1 Modelos de producción textual*

El lenguaje escrito, que conceptualmente para esta investigación va mucho más allá del acto de escribir, conlleva a pensar que es necesario tener una estrategia para hacerlo como bien sería la operacionalización del lenguaje escrito, para que este sea más eficiente, coherente y

comprendido. e habla entonces de la creación de modelos de producción textual, que vendrían siendo herramientas que facilitan al escritor la expresión del conocimiento sobre determinado tema, de forma ordenada y eficaz, pero, sobre todo, de manera significativa y contextualizada.

Lo anterior se corrobora a partir de la década de los 80 cuando empiezan a emerger modelos de producción textual, como bien lo evidencian Caro (2012), quienes se dieron a la tarea de recopilar los modelos de comprensión y producción, estos últimos de interés total para este trabajo, motivo por el cual serán explicados sintéticamente a continuación.

El primer modelo mundialmente reconocido, es llamado **modelo de producto**: este se centra en la obtención del texto como tal, actúa como forma determinante del desarrollo de la competencia escritora, ya que no es planificado, ni menos re-escrito, es un texto que se realiza en una sola versión y cumple como tal un fin social pero no trascendental, puesto que es perfectible y/o modificable (S. Mata, 2008, citado por Caro, 2012, p.23).

El segundo modelo, es llamado **redacción por etapas**, en este se empieza a pensar en el texto, ya no como un producto o como un segmento finalizado, sino como un proceso que requiere desarrollo secuencial. El primer paso es la pre escritura seguida por la escritura donde se cuenta un primer esbozo de lo que se quiere decir y en último momento la producción del texto final (Gordon Rhoman y Wlesk, 1964, citados por Caro, 2012, p.23).

El tercer modelo, llamado **por procesos**, donde “la escritura es considerada como una actividad completa y multidimensional, que requiere del desarrollo de procesos cognitivos y, por lo tanto, de estrategias cognitivas y meta cognitivas que revelen los pasos intermedios que tienen lugar dentro del mismo” (Caro, 2012 p.24). Es decir, se va más allá de la lingüística y de un modelo lineal y/o secuencial que dictamina pasos para escribir, aquí la producción se convierte en una habilidad que envuelve las necesidades propias de la comunicación, la organización del discurso, el reconocimiento de unas etapas y la escritura consentida y significado, es decir,

coherente, correcta y oportuna; a propósito, algunos de los modelos más representativos afines con el modelo por procesos son: Modelo de Hayes y Flower (1980), y el Modelo de Scardamalia y Bereiter (1992).

Por otra parte, está el **modelo contextual o ecológico** que es visto como complementario al modelo por procesos, siendo este último netamente cognitivo. El contextual, como su nombre lo indica contempla aspectos sociales, dando relevancia a la influencia concreta de los ambientes en el productor de textos (escritor). Por ser este un complemento, basa sus fundamentos en las teorías de Hayes y Flower para la composición escrita e incluye la importancia del contexto social y de la acción de “planificación colaboradora”, donde se teje una conversación entre el estudiante- escritor y compañero, para abordar el tema, el propósito, la audiencia y en el plan, así como generar y organizar las ideas que le darán paso al texto (p.40).

En el quinto y último lugar, en cuanto a modelos de producción textual, llega el **modelo didáctico** que reconoce la importancia de la motivación y el uso de técnicas y estrategias diversas para la composición de un texto cualificado y contextualizado, según Hernández y Quintero (2001, citados por Rienda, 2016) “Existen unos principios didácticos que es fundamental tener en cuenta en este modelo de enseñanza de la escritura: atención y control del proceso, atención al contexto, interacción- colaboración, individualización y autenticidad” (p.4).

La actual investigación, se guía bajo la propuesta de la profesora Jolibert, para la producción de textos, que oscila entre el modelo por procesos y el modelo contextual, **dicha** propuesta consta de 4 procesos: planificar las ideas, hacer una primera escritura, revisar y reescribir, todo mediado por los parámetros de la situación de comunicación o contexto situacional, que se amplía conceptualmente en el siguiente apartado.

2.3 Propuesta de Jolibert

El desarrollo de este fragmento del marco teórico se basa en las teorías de la investigadora ya mencionada, quien ha dedicado gran parte de su vida a indagar fenómenos que ocurren respecto a los procesos de comprensión y producción textual en la escuela. Conciérne para la actual investigación clarificar qué es producir bajo su perspectiva, y se toma bajo sus postulados que producir un texto es expresar ideas de forma coherente, para que tenga sentido y pueda responder a una situación de comunicación particular, buscando hacerse entender por un destinatario real (Jolibert, 2009, p. 55).

En consecuencia para efectos de esta investigación, el equipo de docentes investigadoras orientadas teóricamente por Jolibert, piensan que la lectura es inherente a la producción textual, conforme lo expresa la autora: “no se puede separar el aprender a leer del aprender a producir, se aprende a leer produciendo textos y se aprende producir textos leyendo” (Jolibert, 1997, p.38). Por esta razón, se destaca usos ó:ca para aprender a producir textos, estas competencias ayudan a detectar las claves de construcción del significado y a traducir las intenciones en marcas lingüísticas determinadas, estas son: dé?E O, h: dos: : : Si bien e ()lpor con el

En consecuencia, se tomó otra de las propuestas de Jolibert, más propiamente en la forma de desarrollo, la cual propone un método de producción de texto de cuatro pasos: el primero es la planificación textual, que se refiere a la macro planificación (destinatario y objetivo) y a la micro planificación (organización para el texto final) (1997, p .36); es así como el proceso de la planificación de la escritura, lleva consigo la organización de la escritura teniendo en cuenta interrogantes como: ¿A quién se va a escribir? ¿Dónde? ¿Cuándo se va a escribir? ¿Cómo se va a escribir? ¿Por qué se va a escribir?

En segundo lugar, está la textualización, o primera escritura, referida a un poco más al puro acto de escribir, comprende todo el sistema de escritura, es decir, la gramática. Entendiendo esto, la textualización, según Jolibert, hace referencia “a los procesos necesarios para finalizar un texto: progresión y conservación de informaciones a lo largo de un texto, cohesión, segmentación, tiempos verbales, puntuación...” (1997, p.37), procesos que conllevan una primera escritura a la traducción del pensamiento en lenguaje formal, lenguaje escrito. Pero esta producción es tan solo la primera, lo que significa que será blanco de modificaciones y reescrituras, según sea el compromiso y el conocimiento del escritor quien será a la vez lector y crítico de su obra.

Es precisamente esto último a lo que se refieren el tercer y el último proceso, agrupados en “La relectura de textos”, es decir, la tan conocida pero poco utilizada por estos tiempos, revisión, que no es más que utilizar la lectura y su adyacente proceso de comprensión para efectuar cambios (revisión) o modificaciones pertinentes a un texto elaborado, para alcanzar cada vez una mejor redacción y expresión (re-escritura). Para la profesora Jolibert (1997) “la revisión exige de parte del autor una capacidad de toma de distancia con respecto a sus propios escritos” (p.37), lo que presupone un lector consciente de su función autocrítica, reflexiva y evaluadora de su proceso de escritura, la cual puede y debe modificar para desarrollar las competencias requeridas.

En conclusión, quien produce un texto debe ser consciente que la escritura, como medio de comunicación y expresión, es una herramienta vital que se usa respondiendo a intereses y propósitos claros y no solo como un acto deliberado, lo que significa que exige compromiso por parte del escritor, con respecto a su evolución conceptual y cognitiva, logrando despertar un interés por componer textos de mejor calidad cada vez que se produzca uno.

2.4 Enfoque Comunicativo

La comunicación como medio humano de expresión, se da a través de la interacción o relación con otros seres humanos, esta ha permitido la creación de las sociedades y comunidades, configurando el ser social, por medio de la transmisión de todo tipo de necesidades, sentimientos, gustos, propuestas, entre otros. Según Paul Watzlawick, es imposible para el ser humano no comunicar, el hombre por medio de cualquier comportamiento está comunicando algo a su interlocutor así permanezca en silencio, como él mismo lo plantea “no es posible no comunicarse”(Watzlawick, 1981,p.26). Desde esta perspectiva se puede establecer que dentro de todo comportamiento y acción humana existe un acto comunicativo.

El enfoque comunicativo lo que pretende es mejorar los entornos en los que se desarrolla el proceso comunicacional con el fin de mejorar la codificación y decodificación del mensaje. Como se plantea dentro del modelo de Osgood y Schramm (según Castro, 2006, p.123), esto verifica un proceso eficaz, pues cuando la comunicación se realiza, desde esta perspectiva, se empieza a tener en cuenta al otro como parte activa y comunicante y no solo como el receptor pasivo. Es un proceso comunicacional basado en el hecho de la reciprocidad.

El lenguaje, tanto verbal como no verbal, es la forma básica de comunicación humana, lo que significa que el uso del lenguaje en cualquiera de sus formas (oral, escrita, kinésica) conlleva un enfoque comunicativo, por lo que se deduce que el uso del lenguaje esta siempre cargado de intencionalidades sin importar cómo este sea expresado; no obstante, la apropiación de la lengua como un elemento de uso social se va desarrollando durante el transcurso de la vida, y es ello lo que le da sentido a la vida en comunidad.

Es por ello que cuando se habla de competencia comunicativa se refiere a la capacidad de hacer del lenguaje una habilidad para la vida, donde se ponga en juego su uso social en

situaciones reales, esto lo basamos en Hymes (citado por Pilleux, 2001), cuando afirma que la competencia comunicativa ha de entenderse como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse.

El ser humano en sí, cuenta con una serie de actos comunicativos que le permiten relacionarse con los demás, pero estos actos no garantizan la eficacia comunicacional, por ello deben transformarse en habilidades y competencias para lograr el entendimiento y el fortalecimiento de un proceso comunicacional, es por esto que instituciones como la escuela son las encargadas de fortalecer dichos procesos, donde los actos básicos de comunicación (escuchar, hablar, leer, escribir) se conviertan por medio de diferentes estrategias pedagógicas en herramientas para fortalecer la comunicación.

2.4.1 Enfoque comunicativo: Educación básica y escuela

Cuando se habla de un enfoque comunicativo se hace referencia a esa competencia para comunicar y usar el lenguaje, no solo desde el nivel gramatical que la escuela le ha dado, sino también para darle un uso social dentro del contexto, como lo plantea Hymes (1998).

Por otra parte, los lineamientos curriculares buscan que las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se fortalezcan y tomen sentido en los actos de comunicación y asignarles una función social y pedagógica clara (MEN, 1998, p. 25), con esto se evidencia que la educación en Colombia está pensada con un alto enfoque comunicativo, buscando que las dichas habilidades obtengan un carácter de competencia, así, lo que el estudiante comunica pueda dar cuenta realmente del proceso de educación y validar así los modelos pedagógicos usados en la educación básica colombiana, por esto, “las competencias no son observables directamente, es necesario inferirlas a través de los desempeños comunicativos” (MEN, 1998, p. 17)

Con esta finalidad, el desarrollo del lenguaje desde sus cuatro habilidades debe contar con el diseño de actividades bajo situaciones de comunicación reales y contextualizadas, de forma que el estudiante logre comprender el uso cultural y su significación, como dice Baena al afirmar que “la función del lenguaje es la significación no la comunicación” (MEN. 1998, p.26). Dicho brevemente, la significación es la manera como el estudiante establece relaciones y vínculos con su cultura, cómo le atribuye sentido a lo que hace; pues aprender a escribir y a leer se convirtió en algo instrumental que solo desarrolla competencias gramaticales, aisladas de la competencia pragmática y del nivel de uso del lenguaje (MEN, 1998).

De la misma forma, Mario Kaplún plantea que “a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación” (1998, p.15), es por esto que cuando se plantea un enfoque comunicacional dentro una práctica educativa, se debe tener en cuenta desde qué tipo de educación se está concibiendo. Kaplún (1998) establece tres énfasis: por contenidos, por efectos y por procesos, dentro de cada uno se busca un objetivo diferente a la hora de educar, el de contenidos es memorizar (saber), el de efectos es hacer (cambio de conducta), mientras que el de procesos es aprender (apropiar). Si la comunicación se articulara desde el énfasis en los contenidos como una comunicación lineal y jerárquica, el educador tendría el poder en la interacción comunicacional y el estudiante sería el sujeto pasivo que se limita a “absorber” los contenidos.

Por su parte, en el énfasis en los efectos, la comunicación se plantea desde una mínima retroalimentación, donde se tiene una intención clara por parte del emisor, se usan los parámetros de la psicología conductista, donde se presenta cierta participación, pero no desde un acto consciente y crítico; en cambio, el énfasis en el proceso, plantea la comunicación desde la participación activa y consciente, donde el receptor/estudiante juega el papel fundamental, no solo en recibir la información, sino como fuente válida de contenidos. Se busca una

comunicación de sentido crítico para lograr una acción que lleve a la transformación del entorno.

Este último enfoque comunicacional, es el que debe buscar la escuela para lograr transformar la realidad social positivamente, no solo generar alumnos/estudiantes que responden hacia los contenidos, sino que tienen un carácter crítico para apropiarlos en su realidad.

2.4.2 Escribir, un acto comunicativo

La escuela es el espacio privilegiado para que el niño potencie sus competencias comunicativas, es por ello que las actividades que allí se plantean deben ir cargadas de intencionalidad, posibilitando los espacios de acción, logrando que estas vayan más allá de la codificación y decodificación y puedan recrear su propia experiencia al compartir con sus pares.

Lo que ocurre en el aula cuando los niños escriben y aprenden a escribir relacionando sus aprendizajes con sus producciones textuales, es un proceso social y, a la vez, individual, en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias e intereses que están asociados a un contexto socio-cultural y pragmático influyente, de manera decisiva, en el acto de escribir, por esto escribir es transformar las vivencias en palabras (MEN, 1998). Para ampliar lo anterior, se da voz a Ana Camps quien agrega que

Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos. Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser

aprendidos. Mirado desde la otra perspectiva, también habría que decir que las actividades de enseñanza por sí mismas, sin ofrecer a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, no serían suficientes para aprender a escribir textos que deben responder a la complejidad de los contextos interactivos. Se plantea, pues, la necesidad de relacionar la práctica con la reflexión” (Camps, 2003, p.10.)

2.4.3 Texto expositivo

La educación de hoy busca formar estudiantes competentes en cuanto a la lectura y la escritura, y gran parte de esta responsabilidad le compete a la escuela porque es allí donde se propician espacios de forma intencionada, para darle al conocimiento un uso funcional en la vida cotidiana. Por esta razón cuando se habla de la competencia comunicativa de un individuo, lo que se pone de manifiesto es la intención del hablante, tanto al hablar y escribir, pues ambas son actividades sociales y se practican con finalidades distintas, en contextos variados, en espera de que los textos sean funcionales, es por ello que es importante en las escuelas trabajar diferentes tipos de textos (Álvarez 2004, p.17).

Durante los primeros grados escolares, la estructura narrativa ha sido la más estudiada, en especial el cuento como género central y otros textos muy simples (frases, palabras y textos mínimos por su simplicidad) (Ríos, 2006, p .50), esto ha dejado de lado otras tipologías textuales con las cuales se enfrentarán en el transcurso de su vida académica y social, y que enriquecen el aprendizaje de los estudiantes. Como lo menciona los lineamientos curriculares de lengua castellana, las selecciones de textos en el aula, se limita a determinar que sean literarios o no literarios (1998, p. 9).

Es por ello que dentro de esta investigación es pertinente el trabajo con los textos expositivos en los primeros grados, en este caso tercer grado de primaria, dado que estos textos tienen un gran valor y favorecen la comunicación con precisión de las propias ideas, propiciando el desarrollo de discursos cada vez más precisos y extensos.

Cabe agregar que el objetivo principal de los textos expositivos–descriptivos es expresar información o ideas con la intención de mostrar y explicar y hacer más comprensible dichas informaciones, su función es facilitarle al receptor la comprensión de los hechos, conceptos, fenómenos o relaciones, así como hacer comprender más que solamente decir o describir determinados fenómenos. En otras palabras, buscan modificar un estado del conocimiento (Álvarez .2010, p. 16).

Se hace necesario resaltar que el texto expositivo, al ser uno de los textos que más se trabaja en todas las áreas curriculares, busca ser preciso y objetivo, su función es informar y exponer ideas claras una forma organizada y jerarquizada, delimitar una teoría pero “requiere un esquema prototípico que está formado por tres elementos: problema, resolución, conclusión” (Álvarez, 2010. p .74). En congruencia, Van Dijk, (citado por Álvarez 1996, p.32.a), de manera general, los denomina textos científicos y para ellos propone su correspondiente superestructura esquemática (SE), que según este autor, son principios organizadores del discurso y que tienen un carácter jerárquico. La macroestructura, es el contenido del texto, mientras que la superestructura “es el tipo de forma de un texto” (Van Dijk citado por Álvarez 1996, p.142), como una especie de esquema al que el texto se adapta.

2.4.3.1 Subtipos de textos expositivos:

Además de la superestructura, los textos expositivos, a diferencia de los narrativos, no obedecen a una superestructura en común, sino que se ajustan a cinco maneras básicas de

organizar el discurso ya que en realidad los textos no son puros y los subtipos se determinan según la intencionalidad que predomine dentro del texto concordancia a esto, Martínez (2002,p.125) refiere que cuando se escriben secuencias expositivas se pueden utilizar diferentes estructuras al mismo tiempo, es entonces una mezcla de diferentes organizaciones pero siempre hay una que predomina por su alto nivel característico dentro del texto como un todo.

Entre este tipo de formas de organización superestructural se encuentran:

Definición-descripción: Se relaciona con las ideas como concepto, ley, teorema, axioma, principio, etc. Implica la delimitación de una categoría con respecto a otra.

Comparación y contraste: Comparar y establecer semejanzas y diferencias constituye una representación mental, o subtipo de exposición de información, que sugiere la búsqueda de elementos que se oponen, en su estructura, en su funcionamiento en su procedencia, o en su utilidad.

Problema-solución: Este subtipo incluye despliegues más complejos en los que pueden resultar implicados otros subtipos antes mencionados, debido a que es factible entender el problema como una dificultad que supone una investigación sistemática y rigurosa que, a su vez, exige la búsqueda de particularidades o especificidades del fenómeno, para sobre la base sobre el conocimiento exhaustivo del mismo, plantear alternativas de solución al caso.

Pregunta-respuesta: Este esquema mental o subtipo de exposición de información es igualmente frecuente, supone necesidad de saber sobre una determinada realidad inmediata o relativamente inmediata, lo que a su vez revierte en la respectiva explicación o solución.

Causa-consecuencia: La representación esquemática de la relación causa – consecuencia para exponer información admite variantes, según se ordenen anterior o posteriormente los antecedentes y el consecuente.

Ilustración: Es otra de las representaciones o subtipos de organización de la información, generalmente redundante y con fines mostrativos, que se manifiesta, bien sea a través de fotografías, vistas panorámicas, dibujos, planos, gráficos, tablas, cuadros, esquemas, etc. (Alvarez,2010,p.74).

Estos subtipos de organización textual son un excelente recurso para mejorar la comprensión y producción de textos en todas las materias (Álvarez, 2010, p. 75), pero dado la rigurosidad y sus diferentes características; la presente investigación aborda el tipo de texto expositivo con subtipo en definición- descripción, el cual proporciona conocimiento de un objeto o un fenómeno, ocupándose de detalles más precisos. Este tipo de texto permite hacer representaciones mentales de los contenidos semánticos, permitiendo así que el estudiante recuerde con mayor facilidad y recupere la información (Álvarez, 2010, p. 84), puesto que está organizada de forma secuencial y tiene en cuenta unos principios jerárquicos donde el significado global se ordena esquemáticamente.

La descripción

La descripción hace parte de una práctica social, tanto en la vida cotidiana como académica; aparece en la vida del niño desde temprana edad en las actividades encaminadas a desarrollar la observación y el lenguaje, el niño hace descripciones acerca de las imágenes de un cuento, las características de su dibujo animado, favorito, como luce su mamá, entre otras. La descripción realiza un proceso complejo que es ir de lo global a lo particular que constituye un todo, lo que implica, categorizar y clasificar, entre otras acciones.

La descripción puede llegar a ser caótica como dice Álvarez (2012, p. 124), debido a que la descripción dentro del discurso textual, permite que el emisor, en este caso quien describe, haga uso de sus recursos enciclopédicos para intentar que el receptor logre hacerse una representación muy precisa del objeto, animal, persona o situación descrita; sin embargo, muchas veces esto puede verse tergiversado por el receptor. La función del texto descriptivo consiste en dar al lector la impresión de que ve el objeto según haya sido descrito (Álvarez, 1999, p. 23).

Es por ello que la descripción es un recurso de investigación y es usada en muchas de las asignaturas, pero se le ha dado un uso casi que exclusivo en la asignatura de lenguaje, es por ello que el desconocimiento de las características y funciones del texto expositivo ha influido en el fracaso escolar; pues este tipo de textos ofrece mayor dificultad cognitiva ya que son textos no ficticios y se pueden llevar a la vida y al uso social y así cumplir con su función pragmática. Son aptos para el trabajo de interdisciplinariedad, favoreciendo los aprendizajes significativos y la competencia lingüística (Martínez y Rodríguez, 1989, p. 81).

Por otro lado, Irrazábal y Saux (2005, p.42) recogieron diversas investigaciones que aseguran que “los textos expositivos provocan menor actividad inferencial en comparación con las narraciones(...) comparativamente, los textos expositivos conllevan una mayor cantidad de inferencias explicativas y menor cantidad de inferencias predictivas”, Además, Irrazábal y Saux (2005, p.41) sugieren que algunos autores (Coté, Goldman y Saúl) creen que “esta dificultad radica en que los textos narrativos contienen una estructura causal-temporal que, por lo general, resulta más familiar que la estructura lógica de los textos expositivo”.

Se debe agregar que el texto expositivo al ser una información estructurada y jerarquizada pone en juego la memoria a corto y a largo plazo al estar organizado por estructuras semánticas, es una información que por lo general estará disponible en la memoria de largo plazo (Van Dijk, 1992, p. 181).

Dentro de las características de la producción de texto expositivo intervienen tres tipos de saberes como el conceptual, el saber lingüístico y el saber social, “ellos presiden la escogencia de una temática, un conocimiento previo de la misma, una situación de comunicación, donde el emisor presupone tener un conocimiento mayor al del receptor y el receptor un interés por aceptarlo” (Martínez y Rodríguez, 1989, p .79).

En el caso del texto explicativo-descriptivo, se habla de una secuencia descriptiva y una

superestructura descriptiva y presenta cuatro operaciones: operación de anclaje, operación de aspectualización, operación de tematización y operación de puesta en relación (Adam, 1987 p. 84), de las cuales se tomaran solo tres para la investigación presente.

Anclaje: Puede plantearse como un título o palabra nuclear, que presenta la macroestructura del texto y activando en el destinatario los conceptos pre-construidos acerca del objeto que se describe.

Aspectualización: En esta operación se permite añadir el mayor número de ingredientes extra discursivos acerca del objeto descrito, mostrando elementos como: partes, propiedades, funciones entre otros.

Puesta en relación o asimilación: En esta operación se hacen asociaciones entre dos objeto, que *a priori*, son extraños uno del otro, con el fin de establecer semejanzas y diferencias entre ambos y dar a conocer al destinatario un objeto conocido, mediante otro que le sea familiar (comparación y metáfora).

2.5 Secuencia didáctica.

Ante una tarea compleja como es la de mejorar las prácticas escriturales, donde los estudiantes descubran el funcionamiento de los escritos bajo situaciones reales de comunicación y de esta manera prevean su rol como enunciadores y el de sus posibles destinatarios, es necesario acudir a alternativas de enseñanza y aprendizaje en aspectos concretos del lenguaje

Es por ello que como propuesta didáctica Camps (2008, p.25) presenta la secuencia didáctica como “una unidad de enseñanza aprendizaje, con una tarea específica, unos objetivos claros que se desarrolla en un tiempo determinado, y tiene tres fases: preparación, producción y evaluación”, dichas fases se disciernen así:

Fase de preparación: Es el momento inicial donde se establecen los parámetros sobre el trabajo que se va a realizar y se explicitan los conocimientos que se van adquirir.

Producción: Es el momento donde se realiza el texto en este caso el expositivo descriptivo, complementado con otras tareas que ayudan a la realización del saber hacer; esta construcción es individual pero sin dejar de lado el apoyo del trabajo en grupo.

Evaluación: Es un proceso continuo e interactivo que se da a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica; donde se hace una meta cognición sobre los procedimientos y los resultados alcanzados, según los objetivos propuestos. (Camps, 1996, p.11)

Asimismo Pérez Abril hace resonancia de la secuencia didáctica como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (2009, p.19).

Cabe señalar entonces que la secuencia didáctica al encargarse de aspectos más específicos en cuanto al lenguaje, pone de manifiesto los conocimientos que el estudiante puede adquirir, pero así mismo permite un trabajo participativo entre el docente y el estudiante, donde el docente es un facilitador de los procesos, en este caso, los procesos de producción de textos. Esta estrategia didáctica tiene la virtud de ser flexible y modificarse en el camino según las necesidades del contexto en el que se aplique, dándole a esta una característica particular: Ante esto Álvarez menciona que la secuencia didáctica “atiende a las necesidades académicas, a las carencias institucionales, los sueños e intereses de los estudiantes, la vinculación de la comunidad y evaluación permanente” (2010, p. 80).

Por los anteriores motivos, dentro de esta investigación, se hace pertinente la implementación de una secuencia didáctica, puesto que uno de sus propósitos es facilitar la enseñanza, por medio de la planificación de actividades realizadas por el docente de un saber específico como lo es, en este caso, la producción de textos expositivos-descriptivos, con estudiantes de tercer grado; en otras palabras, como lo dice Pérez (2010), “una secuencia

didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saberes hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido” (p.62).

Finalmente esta iniciativa didáctica aunada a las virtudes del enfoque comunicativo y a un modelo de producción textual por procesos, permite orientar los desempeños de manera organizada y objetiva, al posibilitar el desarrollo de actividades en contextos reales de comunicación.

2.5.1 Práctica educativa reflexiva

El rol del docente dentro de la educación se ha venido transformando y revaluando según las exigencias de una nueva generación de estudiantes y una sociedad más demandante, ahora no se trata, como se pensaba anteriormente, de un ser que posee verdades absolutas, encargado de transmitir las a sus estudiantes; más bien se habla de un facilitador del aprendizaje que realiza un acompañamiento continuo, que busca y propicia momentos y experiencias significativas que facilitan el conocimiento y que, además de enseñar contenidos, debe enseñar habilidades para la vida, formando ciudadanos competentes para enfrentar las necesidades de un mundo que va en cambio permanente.

Por lo anterior es importante mencionar, como la práctica reflexiva es un proceso permanente, Shön (2001, p.29) por su parte lo enuncia como “reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción”. Cuando se habla de reflexión en la acción se refiere a una reacción inmediata del docente para hacer cambios o modificaciones sobre la marcha de las circunstancias, imprevistos o desafíos que se presentan en su práctica rutinaria, por otro lado la reflexión sobre la acción implica tomar distancia de la práctica y hacer un análisis de la información recogida y una sistematización de los procesos, datos y evaluaciones de la

experiencia pedagógica. Consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, cuál es la mejor táctica y que precauciones se deben tomar, para lograr un mejor dominio de la misma; no se reduce a episodios esporádicos de reflexión, es más un análisis de la práctica sin importar las dificultades que se presenten, siendo capaces de evolucionar y aprender de la experiencia, en palabras de Meirieu “a hacer haciendo lo que no se sabe hacer” (citado por Perrenoud, 1996, p.174).

Habría que decir también que las prácticas son significativas en la medida que se desligan de lo convencional y ahondan en un campo de complejidad que mueve al docente del estado de confort o modo piloto y lo lleva a elevar sus competencias para enseñar. De igual forma en esta reflexión debe existir una conceptualización con teorías e investigaciones, dado que la experiencia personal por sí sola no produce aprendizajes (Perrenoud, 2001, p.61).

Las experiencias que a diario vive el docente en el aula le dan la oportunidad de la innovación y dominio sobre su práctica, como lo menciona Perrenoud (2001) “formar un practicante reflexivo es ante todo formar 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.24).

Conforme se entiende que la práctica educativa se modifica cambiando a los que actúan en ella, los contextos donde intervienen y la forma de comprenderla para de esta manera darle el estatus a la profesionalización de aquellos que tiene el dominio de los saberes por transmitir.

En teoría, los “profesionales” son quienes mejor pueden saber lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible. Es posible que, en la práctica cotidiana, no todos estén constantemente a la altura de esta exigencia y de la confianza recibida (Perrenoud, 2001, p.10).

Ya para concluir, la investigación con su postura científica y las prácticas con su postura práctica pueden reunirse mediante prescripciones provenientes de la teoría, para clarificar

distintos fenómenos y comprenderlos y así dominarlos mejor (Perrenuod, 2001, p.9)

3. Marco Metodológico

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación fue diseñada y desarrollada bajo el enfoque cuantitativo, con ella se pretendió determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos- descriptivos de los estudiantes de grado tercero de la institución educativa Gabriel Trujillo, Caimalito, Pereira-Risaralda. Dicho enfoque, buscó validar o rechazar la hipótesis de trabajo, que surge de un problema concreto y delimitado en un contexto en particular. La investigación es cuantitativa, pues tiene un control sobre las variables dependiente e independientes, donde se recogen datos que se miden a través resultados obtenidos por medio de un análisis estadístico-descriptivo, formando así unas conclusiones (Sampieri, 2010).

Este proceso fue complementado con una reflexión analítica de las prácticas de enseñanza, convirtiéndose el enfoque cualitativo en un complemento esencial en las transformaciones logradas en las prácticas docentes.

3.2 Diseño de investigación

El diseño de esta investigación fue cuasiexperimental, porque la población no fue elegida aleatoriamente, fueron grupos ya constituidos, 3.1 y 3.2, motivo por el se le otorga la característica de ser intra grupo. Esto quiere decir que se comparan los resultados de la prueba inicial Pretest con los resultantes de la prueba finalizadora Pos-Test para verificar mejoramiento de la producción de textos expositivos-descriptivos después de la implementación de la SD.

3.3 Población y Muestra

3.3.1 Población.

La población para la aplicación de la investigación, son todos los niños de grado tercero, posiblemente niños entre 7 y 10 años, en condición de escolaridad formal.

Para contextualizar, la institución educativa Gabriel Trujillo, ubicada en Caimalito, corregimiento rural de la ciudad de Pereira, atiende a niños y jóvenes en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta grado once, en una cifra aproximada de 1.200 estudiantes.

Caimalito, es uno de los corregimientos de Pereira, ubicado a lo largo de los rieles abandonados de un ferrocarril. Se extiende desde Cerritos, otro corregimiento de la capital Risaraldense, hasta las orillas del río Cauca, en frente del municipio de La Virginia. Es un asentamiento rural habitado por 40 mil personas, con grandes problemas sociales como la pobreza, la prostitución infantil, la drogadicción, la venta de estupefacientes y el sicariato (Umaña, 2014), lo que lo convierte en un corregimiento semi-rural en condiciones de vulnerabilidad y pobreza.

3.3.2 Muestra.

La muestra estuvo conformada por los grados 3.1 y 3.2, en los cuales se tuvo una población de 56 estudiantes, el primero, que de ahora en adelante se llamará grupo muestra 1, estuvo conformado por 19 estudiantes y fue liderado por la docente Mayra Alejandra Echeverry. El grupo 3.2 estuvo constituido por 23 estudiantes, de ahora en adelante se reconocerá como grupo muestra 2, y fue liderado por la docente Laura Jimena Rodríguez Arango.

3.4 Hipótesis

3.4.1 Hipótesis de trabajo

Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la producción de textos expositivos-descriptivos, de los estudiantes de grado tercero, de la institución educativa Gabriel Trujillo.

3.4.2 Hipótesis nula

Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la producción de textos expositivos-descriptivos, de los estudiantes de grado tercero, de la institución educativa Gabriel Trujillo.

3.5 Variables

3.5.1 Variable independiente

La variable independiente de esta investigación fue la secuencia didáctica para producir textos expositivos-descriptivos, esta se desarrolló en tres momentos o etapas: preparación, desarrollo y evaluación (Camps, 2013), las cuales se ejecutaron en 17 sesiones de trabajo, incluyendo una actividad de apertura y una de cierre, lo que en tiempo significó alrededor de 20 encuentros con los estudiantes en un espacio aproximado de 3 meses.

En el primer momento llamado preparación, se indagó por los saberes previos de los estudiantes frente a la tipología textual, se planteó a groso modo los objetivos de la propuesta y se pusieron de manifiesto los intereses contextuales de la investigación. Además, entre los estudiantes y la maestra, se construyeron las bases normativas y pedagógicas sobre las que se iban a trabajar, a través de la elaboración de un contrato didáctico. Todo lo anterior, tras la

motivación que generó la tarea integradora: Los salva faunas: "Los protectores de los animales una S.D para la producción de textos expositivos-descriptivos con niños de grado tercero" Por último se estableció la importancia de trabajo cooperativo y/o en equipo. Posteriormente, se pasó a la etapa de preparación, donde se trabajó la consulta de textos expertos, como proceso para madurar la comprensión y la posterior producción de textos.

Por lo tanto, en esta fase se inicia la escritura como proceso productivo el cual se obtiene bajo la propuesta de Jolibert (1993) donde se sugiere que para realizar un ejercicio de escritura el autor debe planificar sus ideas, luego hacer una primera escritura, revisar y corregir y reescribir si es necesario. Esta propuesta es la que se implementó con los estudiantes de grado tercero apuntándole al objetivo de potenciar productores de textos.

Finalmente, la fase de evaluación, que aunque mencionada en último lugar, no por ser un proceso que se haya ejecutado al final de la secuencia, sino por el contrario, fue una acción que trascendió a cada actividad, a cada momento de la aplicación. Fue a través de la evaluación que se observaron los avances en los estudiantes, en especial cuando se compartieron y socializaron las producciones con los demás compañeros, cuando se realizaban correcciones propias y ajenas llevándose a cabo todo el proceso.

Lo anterior, indica que todo el proceso está enmarcado bajo la metodología de la evaluación formativa, donde los estudiantes fueron entes activos dentro de su aprendizaje, lo que indica que fueron críticos de su formación y lograron reflexionar sobre su estilo de aprender y la pertinencia del contenido asimilado, además, se logró observar que los estudiantes al final eran los que proponían actividades, sintiéndose participes de su propio aprendizaje y del proceso de enseñanza.

La siguiente tabla presenta: la estructura de la variable implementada para fortalecer la producción de textos expositivos-descriptivos y las actividades propuestas en las secuencia.

Tabla 1

Estructura de la variable independiente

SECUENCIA DIDÁCTICA	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>Es un ciclo de enseñanza/ aprendizaje que tiene como propósito una tarea clara para lo cual se diseñan unas actividades en actos de comunicación particulares, articulados en un determinado periodo, con el propósito de lograr unos objetivos concretos. Camps (2003)</p>	<p>Preparación: Es el momento inicial donde se establecen los parámetros sobre el trabajo que se va a realizar y se explicitan los conocimientos que se van a adquirir, partiendo de la motivación de los estudiantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnosticar los saberes previos de los estudiantes 2. Negociar la secuencia didáctica 3. Establecer el contrato didáctico con los estudiantes 4. Motivar a los estudiantes frente al trabajo propuesto
	<p>Producción: Es el momento donde se realiza el texto en este caso el expositivo descriptivo, complementado con otras tareas que ayudan a la realización del saber hacer; esta construcción es individual pero sin dejar de lado el apoyo del trabajo en grupo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar lecturas comprensivas de animales 2. Participar de actividades de indagación en diferentes medios: internet, televisión, libros, etc. 3. Producir textos según módulo y modelo de elaboración: 4. Planificación textual, textualización y escritura de textos.
	<p>Evaluación: Es un proceso continuo e interactivo que se da a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica; donde se hace una metacognición sobre los procedimientos y los resultados alcanzados, según los objetivos propuestos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar de logros y dificultades 2. Confrontar con los objetivos iniciales 3. Realizar: Autoevaluación, evaluación, coevaluación, heteroevaluación.

3.5.2 Variable dependiente.

La variable dependiente de esta investigación fue la producción de textos expositivos-descriptivos que se define de la siguiente manera: Producir un texto es expresar ideas de forma clara y coherente en una situación de comunicación determinada, con un mensaje preciso y dirigido para un destinatario elegido (Jolibert, 2009 p. 54). Ahora bien, escribir un texto expositivo-descriptivo, es exponer ideas de forma objetiva con la intención de hacer del conocimiento algo comprensible, mostrando la información de forma detallada, organizada y jerarquizada (Álvarez, 2010).

Producción Textual: Producir un texto es expresar ideas de forma clara y coherente en una situación de comunicación determinada, con un mensaje preciso y dirigido para un destinatario elegido. (Jolibert, 2009). Ahora bien, escribir un texto expositivo-descriptivo es exponer ideas de forma objetiva con la intención de hacer del conocimiento algo comprensible. Este muestra la información de forma detallada de un animal en vía de extinción de nuestra región escogido por los estudiantes, desde donde se organizará y jerarquizará la información obtenida (Álvarez, 2010), demostrando saber sobre las características principales de animal descrito. A continuación, se presenta el cuadro de la operacionalización de la variable dependiente.

Tabla 2

Esquema operacional de la variable dependiente

DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍNDICES 3	ÍNDICES 2	ÍNDICES 1
Situación de comunicación	de Enunciador. Es la persona que construye el texto y se refiere al entorno que se construye en un acto de comunicación para claros.	En el texto producido, quien escribe asume el rol de alguien que conoce del tema tratado.	En el texto producido, quien escribe posee una información escasa y confusa del tema tratado.	En el texto producido, quien escribe no posee información sobre el tema tratado.

<p>darle sentido y significado al grupo a quién va dirigido el mensaje. Se tiene en cuenta el ¿para quién?, ¿para qué? y ¿qué mensaje quiero expresar? es decir: Enunciador, Destinatario Y Propósito. (Jolibert, 2009)</p>	<p>Destinatario. Es la persona o grupo a quién va dirigido el texto, para este caso, niños del mismo ciclo de educación básica.</p> <p>Propósito. Es la intención comunicativa que tiene el enunciador de acuerdo con su destinatario. En este caso, el texto expositivo- descriptivo, trata de ofrecer al destinatario información sobre los animales.</p>	<p>El texto maneja un léxico claro y preciso, acorde a los destinatarios.</p> <p>El texto producido cumple con el propósito de describir detalladamente un animal.</p>	<p>El léxico manejado en el texto es poco acorde para los destinatarios</p> <p>El texto producido describe, pero no detalladamente el animal.</p>	<p>El léxico que maneja el texto no es acorde para los destinatarios.</p> <p>El texto producido no describe el animal.</p>
<p>Superestructura:Es la organización de un texto de forma secuencial, donde se tiene en cuenta unos principios jerárquicos y el significado global, se organiza esquemáticamente, el subtipo de forma de organización estructural: explicativo-descriptivo tres operaciones: anclaje, aspectualización, asimilación. (Adam, citado por Padilla, 2013,p.18).</p>	<p>Anclaje. Garantiza la unidad semántica de la secuencia, mencionando el tema en cuestión bajo la forma de un tema –título dado. (Adam, citado por Padilla, 2013,p.18).</p> <p>Aspectualización Permite que los diferentes aspectos del objeto o tema en cuestión (partes y cualidades) sean introducidas en el discurso..(Adam, citado por Padilla, 2013, p.18).</p>	<p>El texto producido tiene un título que presenta el tema que será tratado.</p> <p>El texto producido proporciona conocimientos sobre las características propias del animal descrito, haciendo referencia a diferentes características como: hábitat, alimentación, desplazamiento, rasgos físicos y/o curiosidades</p>	<p>El texto producido tiene un título que no es acorde con el tema que será tratado.</p> <p>El texto producido describe aspectos básicos del animal como: rasgos físicos y hábitat, pero no nombra otros importantes como alimentación, desplazamiento u otras curiosidades.</p>	<p>El texto producido no tiene título.</p> <p>El texto producido no proporciona características sobre el animal que describe como: hábitat, alimentación, desplazamiento o curiosidades diversas.</p>
<p>Lingüística textualSe refiere a la estructuración de un texto relacionando coherentemente sus partes; de manera tal que se evidencie una progresión temática y se atienda a un uso adecuado de la situación de comunicación esta teoría es de quién?</p>	<p>Puesta en relación o asimilación: Permite, por su parte, situar el objeto local y / o temporalmente y, por otra, ponerlo en relación con los otros por diversos procedimientos de semejanza, tales como la y comparación y metáfora (Adam, citado por Padilla, 2013,p.18).</p> <p>Signos de puntuación:Los signos de puntuación son herramientas específicamente creadas para ayudar a los lectores a comprender el significado de los textos, algunos de ellos son: el punto, la coma, los signos de interrogación.</p>	<p>El texto producido logra hacer comparaciones que permiten al destinatario comprender con facilidad el animal que describe.</p> <p>En el texto producido se utilizan de forma adecuada y coherente los diferentes signos de puntuación, coma, punto y signos de pregunta.</p>	<p>El texto producido hace comparaciones que no son coherentes con el animal descrito.</p> <p>En el texto producido se usan signos de puntuación, pero no de forma adecuada y coherente.</p>	<p>El texto producido no hace ningún tipo de comparación que permita comprender el animal descrito.</p> <p>En el texto producido se usan pocos o no se usan los signos de puntuación</p>
	<p>Sistema de personas y tiemposHace parte de la dinámica interna del texto, donde se presentan varias opciones de articulación de es necesario que sea escrito en tercera personas y tiempo verbal, en el primer caso, es necesario que sea en tercera persona, para los tiempos en el caso del texto expositivo se indica sea presente.</p>	<p>El texto producido Mantiene el tiempo propuesto en toda la producción (presente indicativo) y está escrito en tercera persona</p>	<p>El texto producido está escrito en presente, pero no en tercera persona.</p>	<p>El texto producido no conserva ni el tiempo ni la tercera persona propuesto durante la producción textual</p>

<p>Conectores Son aquellos que permiten la articulación de párrafos de un mismo texto y facilitan la comprensión de su</p>	<p>El texto producido usa conectores que permiten establecer el desarrollo lógico del tema.</p>	<p>El texto producido usa pocos conectores, pero logra un desarrollo lógico del tema.</p>	<p>En el texto producido se evidencia el uso de l o el no uso de conectores lógicos, lo que dificulta el desarrollo coherente del tema.</p>
---	---	---	---

Unidad de análisis.

Las prácticas de enseñanza del lenguaje constituyeron la unidad de análisis, estas fueron analizadas bajo unas categorías de reflexión, elegidas en consenso por el grupo IV A. de la IV cohorte de maestría en educación con énfasis en lenguaje, y se podrán encontrar desarrolladas en el diario de campo de las maestras investigadoras. Estas 5 categorías fueron, las cuales:

Tabla 3

Categorías de análisis

CATEGORIAS	DEFINICIÓN
Descripción	Es la presentación detallada de las acciones, interacciones y ambientes generados en el aula.
Transformaciones	Son los cambios que dan cuenta de la práctica docente, sus transposiciones, cuestionamientos, rupturas y ajustes, articulando la teoría y la práctica.
Toma de decisiones	Son las acciones que realiza el docente de manera autónoma para dar soluciones a situaciones imprevistas en el aula
Autopercepciones	Es la reflexión que realiza el docente sobre sí mismo, en relación con sus sentimientos, ideas, expectativas, frustraciones y satisfacciones, surgidas en el desarrollo de la clase.
Percepción de los estudiantes	Se refiere a los juicios, valoraciones y descripciones que realiza el docente acerca de las emociones, acciones, expectativas y actitudes de los estudiantes.

Estas categorías de análisis se aplicaron a las prácticas de enseñanza del lenguaje durante el tiempo de implementación de la S.D., el cual después de la fase de preparación, se repartió en actividades que dieran cuenta del progresivo desarrollo de las habilidades de los estudiantes con relación a las dimensiones seleccionadas.

A continuación, en la *Tabla 4*, se relacionan además, las fases y la cantidad de encuentros convenidos para la ejecución de las quince actividades diseñadas.

Tabla 4

Cronograma de sesiones y actividades de la secuencia didáctica

FASE DE LA SECUENCIA	NÚMERO DE ENCUENTROS	DIMENSIÓN	ACTIVIDAD
Preparación	3 sesiones, 3 clases		1. Presentación y negociación de la secuencia. 2. Evaluación de condiciones iniciales. 3. Un lugar para cada quien
		Dimensión situación de comunicación	4. Describir para descubrir 5. Pintando con la voz 6. Si quieres aprender primero tiene que leer 7. Aprendiendo sobre la exposición.
Desarrollo	12 sesiones, 17 clases	Dimensión superestructura y FOS descriptiva	8. Titulando ando 9. Exposición fotográfica 10. Salva faunas al rescate. 11. Animales en extinción.
		Dimensión lingüística textual.	12. Dando sentido a mis producciones 13. Perfeccionando mi escritura 14. Conectando mis ideas 15. Viajando en el tiempo
Evaluación			Transversal a todo el proceso

Unidad de trabajo

Docente 1: Mayra Alejandra Echeverry Agudelo, Normalista Superior, Licenciada en Pedagogía Infantil y actualmente estudiante de Maestría en Educación; Docente Nombrada en la ciudad de Pereira con 6 años de experiencia en primera infancia y 3 en básica primaria.

Docente 2 : Laura Jimena Rodríguez Arango, Normalista Superior, Licenciada en Pedagogía Infantil y actualmente estudiante de Maestría en Educación; Docente Nombrada en la ciudad de Pereira con 5 años de experiencia en primera infancia y 5 en básica primaria.

3.6 Técnicas e instrumentos

3.6.1 Consigna pedagógica

Para el caso en particular de la presente investigación que fue en producción textual, se usó la técnica de implementación de una consigna para conocer el nivel de escritura de los estudiantes, esta se aplicó tanto para el Pre-test como el Post-test, con ella se permitió constatar las comprensiones frente a la instrucción y el conocimiento tanto del tema como manejo de aspectos propios de la de escritura. La consigna fue la siguiente:

“Describe las características de un animal conocido, incluye en tu descripción todos los datos que conozcas”

3.6.2 Rejilla de observación de las producciones. Variable dependiente

Las producciones de los estudiantes fueron valoradas bajo unos criterios o categorías teóricas propias del texto expositivo, que ayudaron a clasificar las respuestas en tres niveles, (siendo 3 el máximo y 1 el mínimo) de acuerdo con su nivel de precisión en relación con el indicador.

Tanto la anterior operacionalización de la variable dependiente, como la consigna, fueron elaboradas por las docentes investigadoras y mejoradas a través de la validación mediante prueba de expertos quienes hicieron sugerencias al instrumento, y a través de una prueba piloto con los estudiantes para corroborar la eficacia de la consigna. La rejilla consta de tres dimensiones

Tabla 5

Rejilla para evaluación de signos de puntuación

	ÍNDICE 3	ÍNDICE 2	ÍNDICE 1
Enunciador: Es la persona que construye el texto y asume un rol discursivo, con saberes preestablecidos y con propósitos de comunicación claros.	En el texto producido, quien escribe asume el rol de alguien que conoce del tema tratado.	En el texto producido, quien escribe posee una información escasa y confusa del tema tratado.	En el texto producido, quien escribe no posee información sobre el tema tratado.
Destinatario: Es la persona o grupo a quién va dirigido el texto, para este caso, niños del mismo ciclo de educación básica.	El texto maneja un léxico claro y preciso, acorde a los destinatarios.	El léxico manejado en el texto es poco acorde para los destinatarios	El léxico que maneja el texto no es acorde para los destinatarios.
Propósito: Es la intención comunicativa que tiene el enunciador de acuerdo con su destinatario. En este caso, el texto expositivo- descriptivo, trata de ofrecer al destinatario información sobre los animales.	El texto producido cumple con el propósito de describir detalladamente un animal.	El texto producido describe, pero no detalladamente el animal.	El texto producido no describe el animal.
Anclaje: Garantiza la unidad semántica de la secuencia, mencionando el tema en cuestión bajo la forma de un tema –título dado.).(Adam, citado por Padilla, 2013,p.18).	El texto producido tiene un título que presenta el tema que será tratado	El texto producido tiene un título que no es acorde con el tema que será tratado.	El texto producido no tiene título.
Aspectualización: Permite que los diferentes aspectos del objeto o tema en cuestión (partes y cualidades) sean introducidas en el discurso. (Adam, citado por Padilla, 2013,p.18).	El texto producido proporciona conocimientos sobre las características propias del animal descrito, haciendo referencia a diferentes características como: hábitat, alimentación, desplazamiento, rasgos físicos y/o curiosidades.	El texto producido describe aspectos básicos del animal como: rasgos físicos y hábitat, pero no nombra otros importantes como alimentación, desplazamiento u otras curiosidades.	El texto producido no proporciona características sobre el animal que describe como: hábitat, alimentación, desplazamiento o curiosidades diversas.
Puesta en relación o asimilación: Permite, por su parte, situar el objeto local y / o temporalmente y ,por otra, ponerlo en relación con los otros por diversos procedimientos de semejanza, tales como la comparación y metáfora) (Adam, citado por Padilla, 2013,p18).	El texto producido logra hacer comparaciones que permiten al destinatario comprender con facilidad el animal que describe.	El texto producido hace comparaciones que no son coherentes con el animal descrito.	El texto producido no hace ningún tipo de comparación que permita comprender el animal descrito.

<p>Signos de puntuación Los signos de puntuación son herramientas específicamente creadas para ayudar a los lectores a comprender el significado de los textos, algunos de ellos son: el punto, la coma, los signos de interrogación.</p>	<p>En el texto producido se utilizan de forma adecuada y coherente los diferentes signos de puntuación, coma, punto y signos de pregunta.</p>	<p>En el texto producido se usan signos de puntuación, pero no de forma adecuada y coherente.</p>	<p>En el texto producido se usan pocos o no se usan los signos de puntuación</p>
<p>Sistema de Personas y tiempos : Hace parte de la dinámica interna del texto, donde se presentan varias opciones de articulación de es necesario que sea escrito en tercera personas y tiempo verbal, en el primer caso, es necesario que sea en tercera persona, para los tiempos en el caso del texto expositivo se indica sea presente.</p>	<p>el texto producido mantiene el tiempo propuesto en toda la producción (presente indicativo) y está escrito en tercera persona</p>	<p>El texto producido está escrito en presente, pero no en tercera persona.</p>	<p>El texto producido no conserva ni el tiempo ni la tercera persona propuesto durante la producción textual</p>
<p>Conectores: Son aquellos que permiten la articulación de párrafos de un mismo texto y facilitan la comprensión de su progresión</p>	<p>El texto producido usa conectores que permiten establecer el desarrollo lógico del tema.</p>	<p>El texto producido usa pocos conectores, pero logra un desarrollo lógico del tema.</p>	<p>En el texto producido se evidencia el uso de 1 o el no uso de conectores lógicos, lo que dificulta el desarrollo coherente del tema.</p>

3.6.3 *Diario de campo.*

Otro instrumento usado y de gran valor para esta investigación, y que le dio el carácter cualitativo, fue el diario de campo que según el artículo de Martínez R, (2007) “es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas”.

A propósito, una de las funciones del diario de campo fue describir situaciones de aula relevantes y, por medio de argumentación teórica e interpretación, consolidar una transformación en la práctica a través de la reflexión pedagógica.

3.7 Procedimientos.

A continuación, se presenta un esquema donde se evidencian las fases o procedimientos que se llevan a cabo en la presente investigación

Tabla 6

Procedimientos desarrollados en la S.D:

PROCEDIMIENTO		
<p>Valorar los niveles de producción textual de los estudiantes antes de la implementación de la Secuencia Didáctica.</p>	<p>Diseñar y aplicar la propuesta didáctica (S.D) para mejorar la producción de textos expositivos-descriptivos de los estudiantes y como proceso alternativo auto reflexionar sobre las prácticas de enseñanza.</p>	<p>Valorar y analizar las transformaciones en la producción textual, de la tipología ya señalada, después de la aplicación de la secuencia didáctica.</p> <p>Determinar la incidencia de la S.D, a través de la contrastación y análisis de los datos obtenidos, por medio de la estadística descriptiva.</p>

4. Análisis de la información

Este capítulo presenta el análisis de los resultados de la investigación que tuvo como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos-descriptivos, de estudiantes de grado tercero, de la institución educativa Gabriel Trujillo, de Caimalito Risaralda y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje que tuvieron lugar durante la implementación de dicha secuencia.

Los grupos que conformaron la muestra fueron: grupo 3.1 o grupo No. 1 y el grado 3.2 o grupo No.2 Los resultados se analizan en dos ejes: cuantitativo y cualitativo. En el análisis cuantitativo, a través de la estadística descriptiva, se realizó la organización y la sumatoria de los datos obtenidos por cada estudiante, para contrastar inicialmente, los resultados de la producción de textos en el Pre-test y el Post-test, luego se hizo la comparación en cada dimensión (situación de comunicación, superestructura y lingüística textual). También, fueron analizados los resultados de cada indicador correspondiente a las dimensiones, logrando así que todos los datos fueran analizados, comparados y graficados.

Adicionalmente, se hizo un análisis complementario de carácter cualitativo de la información recogida mediante el diario de campo tras la aplicación de la secuencia didáctica, con este se reflexionó sobre las prácticas de enseñanza y los logros obtenidos en cuanto a las transformaciones de dichas prácticas, por parte de las maestras investigadoras.

4.1 Análisis cuantitativo:

En este apartado se presenta un análisis global de cada dimensión para explicar los cambios de los estudiantes, al contrastar aplicando la estadística descriptiva, los resultados del Pre-Test y el Pos-Test de ambos grupos en los que fue implementada la secuencia didáctica (S.D.)

4.1.1 Prueba de hipótesis:

Los resultados que se presentan a continuación tienen como finalidad mostrar si se valida o no la hipótesis de trabajo. Todo el análisis se hace mediante estadística descriptiva, debido a su descripción apropiada, mediante las medidas de tendencia central (media, mediana, y moda) del comportamiento de cada grupo. Veamos el resumen de esta descripción (grupo 1 y grupo 2 respectivamente):

	<i>Total Pre-test</i>	<i>Total Pos-test</i>
Media	14,15789474	23,31578947
Error típico	0,531263296	0,7763034
Mediana	15	24
Moda	17	27
Desviación estándar	2,315723019	3,383828069
Varianza de la muestra	5,362573099	11,4502924
Curtosis	-0,432795844	-0,733699125
Coefficiente de asimetría	-0,483991519	-0,650398053
Rango	8	10
Mínimo	9	17
Máximo	17	27
Suma	269	443
Cuenta	19	19

Gráfica 1. Análisis estadístico de los resultados del grupo 1.

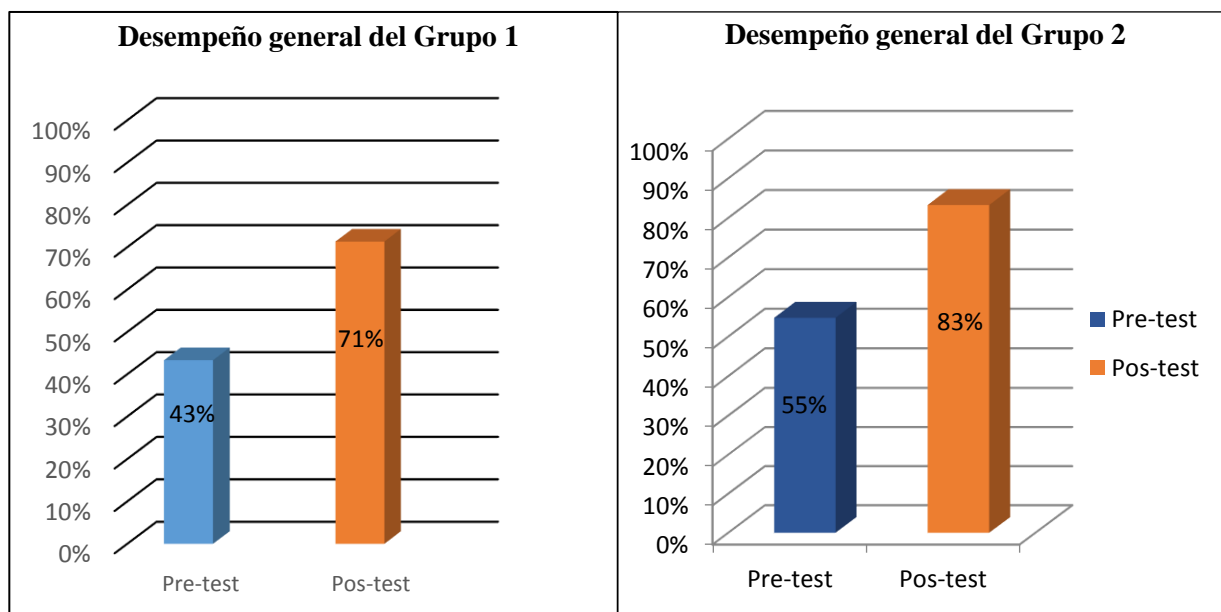
	<i>Total Pre-test</i>	<i>Total Pos-test</i>
Media	15,45454545	23,5
Error típico	0,549408469	0,591241997
Mediana	15,5	23
Moda	15	22
Desviación estándar	2,57695414	2,773170783
Varianza de la muestra	6,640692641	7,69047619
Curtosis	1,417734579	-0,385982401
Coefficiente de asimetría	-1,200592661	-0,412622422
Rango	10	10
Mínimo	9	17
Máximo	19	27
Suma	340	517
Cuenta	22	22

Gráfica 2 Análisis estadístico de los resultados del grupo 2.

Las gráficas anteriores, muestran como ambos grupos aumentaron en las diferentes medidas de tendencia central en particular la media. Los resultados en cuanto a la moda en el grupo 1 exponen que en el Pos-test la calificación más frecuente fue 27, en una escala del 9 al 27, lo que significa que los estudiantes, en su mayoría, alcanzaron un nivel máximo; en cuanto en la desviación estándar, se observa una dispersión mayor en el Pos-test, dejando ver que los resultados se alejaron y variaron un poco más en esta medición. Ahora bien, en el grupo 2, muestra el Pos- test que el resultado más frecuente fue de 22, lo que significa que en la moda hubo mayor cambio en el grupo 1. La dispersión en este grupo también aumentó, pasando de 6,6 a 7,6; sin embargo, la del grupo 1 fue mayor. Aun así, se puede decir que en ambos grupos se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo, lo cual significa que una secuencia didáctica de enfoque comunicativo sí mejoró la producción de textos expositivos- descriptivos, en la población estudiada.

4.1.2 Desempeño general.

A continuación se presentan graficados los resultados obtenidos de forma general, tras el contraste entre el Pretest y el Pos-test.



Gráfica 3. Comparativo del desempeño general de los grupos

Los datos arrojados en los gráficos 1 y 2, reflejan una transformación en ambos grupos de 28 puntos porcentuales, lo que indica una transición positiva entre el Pre-test y el Pos-test, en el promedio general, avance que, probablemente, pueda ser atribuido a la implementación de la S.D, que permitió, a través de actividades organizadas e intencionadas, alcanzar en los estudiantes habilidades para producir textos expositivos-descriptivos. Es altamente probable que los resultados obtenidos sean consecuencia de la secuencia didáctica aplicada, donde se partió del saber previo (obtenido a través de los datos arrojados por el Pre-test) y la incorporación de nuevos aprendizajes por medio del trabajo cooperativo, la lúdica, el uso del material didáctico y

práctico, lo que llevó a que los estudiantes pudieran construir nuevos saberes, partiendo de los que ya conocían (MEN, 1998).

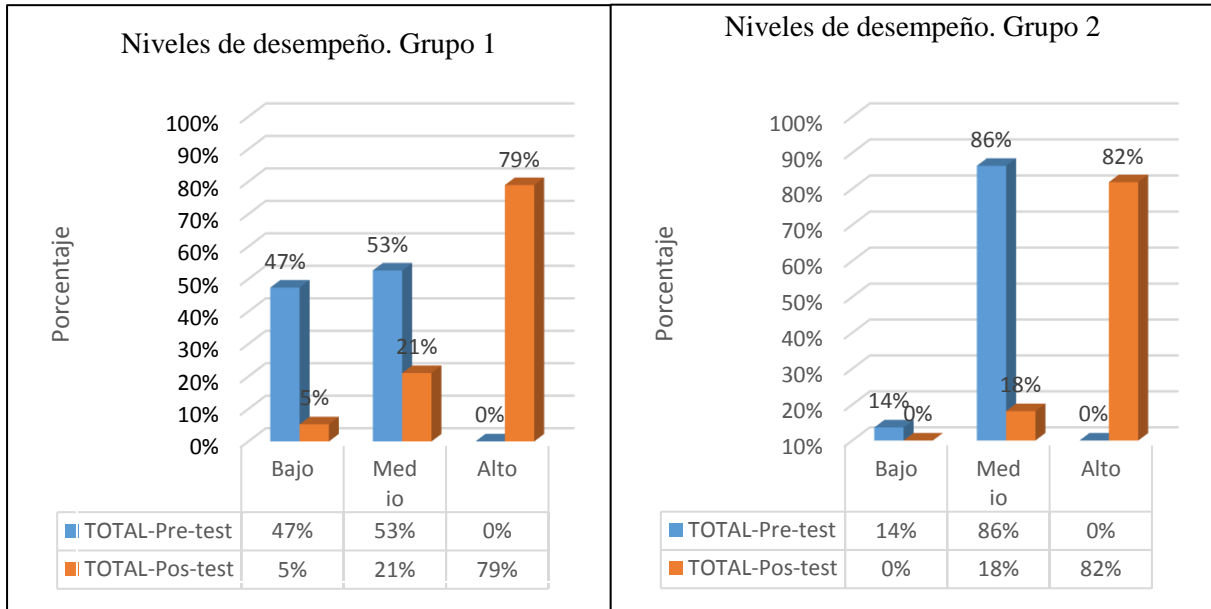
Asimismo, se analiza que en el Pre-test el grupo 1 tenía menos saberes previos en cuanto a la producción de esta tipología textual, ya que el desempeño de los estudiantes fue de 43%, y el grupo 2 en 55% , lo que podría significar que este último grupo ya tenía avances en cuanto a esta tipología, y además, logra elevar más su promedio, llegando a un 83% el desempeño en la aplicación del Pos-test , es decir, alcanzando en buen nivel los objetivos de la propuesta.

Por otra parte, en el Pre-test los resultados pueden explicarse porque, si bien los niños todavía no conocían aspectos valiosos en la producción de textos como el propósito, el destinatario, el uso de signos de puntuación, los conectores, entre otros, la escuela si ha trabajado la descripción como temática del plan de estudios de los grados 2 y 3 y con ello la nominación de características propias de los objetos a describir, esto se reflejó en la adjetivación dada en los primeros textos, por parte de los niños. Ahora bien, la secuencia didáctica partió de reconocer esas necesidades que los niños tenían para elaborar textos y trabajó de la mano con la actividad integradora sobre los animales en vía de extinción, llamada “Nuestra tierra también es de ellos”, como punto de partida para motivar a los estudiantes y transformar sus saberes, logrando construir aprendizajes, en relación con la producción de textos expositivos-descriptivos.

4.1.3 Niveles de desempeño Pre-test y Pos- test

Ubicación según niveles de desempeño.

En la siguiente gráfica se podrá visualizar cuál era el nivel inicial de ambos grupos en cuanto a los desempeños durante el Pre-test y su movilización en los diferentes niveles (bajo, medio y alto).



Gráfica 4. Comparativo de niveles de desempeño: grupo 1 y grupo 2

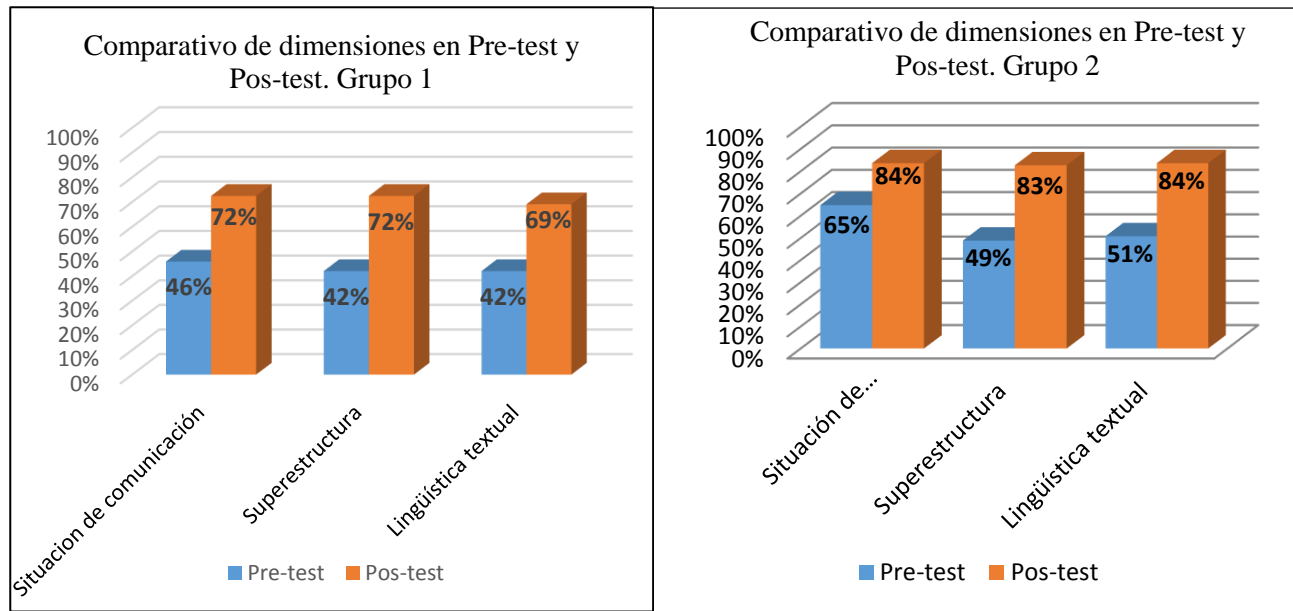
En la gráfica anteriores ambos grupos se movilaron en el Pos-test: En el grupo 1, se puede observar cómo los estudiantes durante el Pre-test estaban divididos entre el nivel bajo y el nivel medio y luego en su mayoría se movilaron al nivel alto; mientras que en el grupo 2, la mayoría de los estudiantes estaban ubicados en un nivel medio y se movilaron al nivel alto, tan solo quedando el 18% en nivel medio, lo que nos permite afirmar que el grupo 2, al inicio de la implementación de la SD, contaba con mejores elementos discursivos al momento de producir textos expositivos descriptivos.

Una vez se aplica la S.D., los resultados muestran como los niveles de desempeño de ambos grupos se movilaron notablemente al nivel alto, esto se debe a que antes de la implementación de la S.D. los estudiantes desconocían que los textos expositivos tienen una

presencia permanente en el aula y sus diferentes formas y recursos lingüísticos al momento de escribirlos, como lo plantea Álvarez(2004,p,17) es uno de los textos que el estudiante enfrenta con mayor frecuencia en su vida académica y es poco trabajado dándole privilegio a otras tipologías textuales, así también lo corrobora Ríos (2006,p.50) hablando de la necesidad de incorporar a aula otros géneros discursivos cuya puesta en práctica sea significativa en el contexto social.

4.1.4 Análisis de dimensiones

A continuación, se presenta el análisis de todas las dimensiones y sus transformaciones, es decir, se expresan los cambios desde el Pre-test hasta el Pos-test, demostrando la movilidad en cada una de ellas, y así comprobar que posiblemente la secuencia didáctica si incidió positivamente para lograr un mejoramiento en la producción de textos expositivos-descriptivos.



Gráfica 5. Comparativo de los resultados de las dimensiones: grupo 1 y grupo 2

A causa de dicha comparación se obtienen unos resultados que muestran, que tanto en el grupo 1 como el grupo 2, la dimensión con mayor avance fue la FOS descriptiva ya que en el grupo 1 logra un incremento del 30% en el desempeño y en el grupo 2 el incremento fue el 34%, teniendo este último un mejor resultado en cuanto a movilidad en esta dimensión, lo que indica que los estudiantes del grupo 2 pueden tener, en la producción de texto expositivos descriptivo, mayor claridad sobre la dinámica interna de la organización del texto, con relación al grupo 1.

Por otra parte, la dimensión con menor impacto o transformación, coincidió en ambos grupos, fue situación de comunicación. En el grupo 1 el incremento fue del 26%, pasando del 46% al 72%, y aunque fue valiosa la transformación, no se alcanza un mayor porcentaje, probablemente porque los estudiantes no lograron en su totalidad comprender que se escribe para un destinatario real (Jolibert, 2006). Por su parte, el grupo 2 tiene un incremento en esta dimensión del 19%, 7% menos que el grupo 1, pasando del 65% al 84% en el desempeño, indicando también un incremento importante, pero quizá considerado como el de menor impacto, ya que en el Pre-test era la dimensión con el promedio más representativo. Se atribuye ésta

fortaleza al trabajo anticipado que había tenido la docente con el grupo, con respecto a producciones de texto anteriores a la implementación, donde se consideraban aspectos referentes a la situación de comunicación.

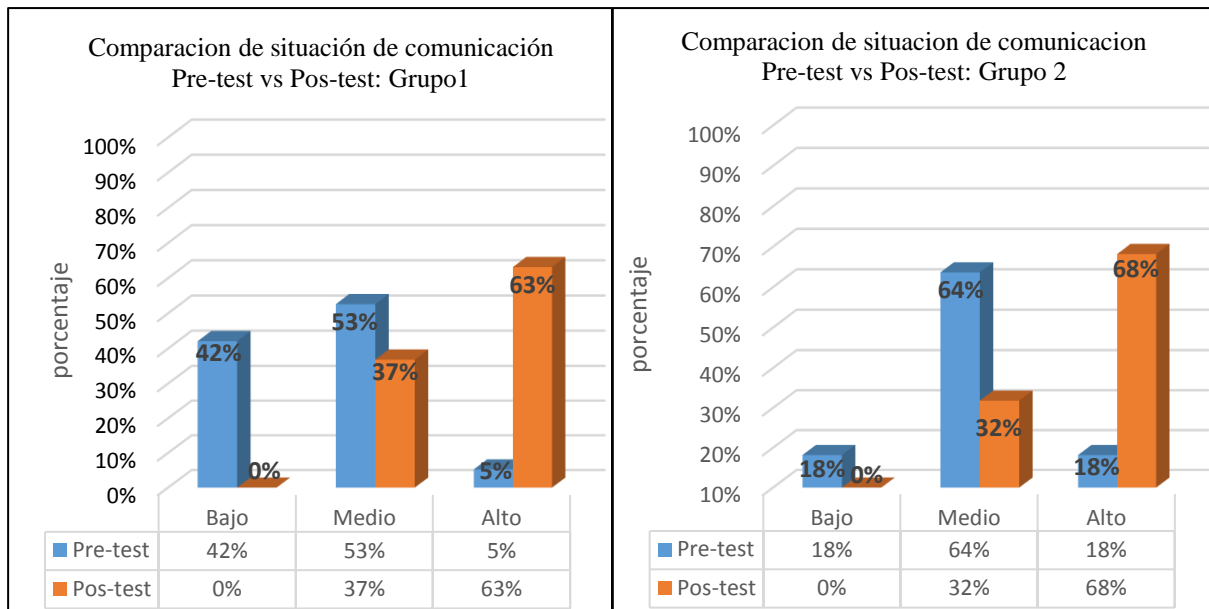
Podría pensarse que uno de los aspectos con mayor relevancia, en los resultados ya mencionados, podría ser la motivación que generaba en los estudiantes conocer nuevos animales y su condición de extinción, sus características, curiosidades y otras informaciones relevantes, además, se convirtió en un reto para ellos, comparar algún aspecto del animal trabajado con algo cotidiano, como producto del trabajo con el indicador de puesta en relación. Esta actividad era un acto de creatividad, trabajo en equipo y hasta de vez en cuando, motivo de jocosidad, razón por la cual es posible que se hayan obtenido mejores y más notorias transformaciones.

En conclusión, con respecto al contraste de datos obtenidos mediante la estadística descriptiva, entre el Pre-test y el Pos-test, en ambos grupos se observa un incremento importante y positivo en todas las dimensiones, lo que reafirma que dicha movilidad o transformación se logra probablemente por la incidencia de la secuencia didáctica para mejorar la producción de textos expositivos-descriptivos, esto sustentado por Álvarez quien en su artículo “El texto expositivo descriptivo y su escritura” refiere la pertinencia de una SD para el trabajo con este tipo de textos, puesto que dice: “La SD para la enseñanza-aprendizaje de textos expositivos escritos, es un proceso didáctico que propicia la participación activa del estudiante y compromete al maestro en la mediación del desarrollo de un proyecto de escritura”(2010,p.87).

Seguidamente, se analizarán los resultados de la dimensión 1, llamada situación de comunicación para ambos grupos.

4.1.4.1 Situación de Comunicación:

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la primera dimensión llamada situación de comunicación, en la cual se contrastan los cambios obtenidos y se muestran las transformaciones que se obtuvieron con respecto a esta, es decir, a la conciencia de reconocer que hay factores que inciden en el acto comunicativo para producir un texto, que en este caso el expositivo-descriptivo.



Gráfica 6. Comparativo de los resultados de la dimensión situación de comunicación: grupo 1 y grupo

Como se dijo con anterioridad, la dimensión de situación de comunicación fue la que presentó menor nivel de transformación en ambos grupos, coincidiendo con la investigación realizada por Grajales A. (2017), donde se le atribuye a este resultado, “que es la dimensión con mayor grado de complejidad a la hora de cumplir con los parámetros propios de la tipología” (p. 82). Para la presente investigación, aparte del criterio anterior, se le anexa que son aspectos poco trabajados desde el aula y, por ende, nuevos o incipientes en los alumnos; entre ellos puede citarse: autor o experto y destinatario.

Para el caso del grupo 1, se observa, que los estudiantes al presentar el Pre-test, el mayor porcentaje se encontraban en un nivel medio (53%) y tan solo en un 5% en un nivel alto, lo que indica que el 95% de los estudiantes de este grupo se encontraban entre los niveles bajo y medio, es decir, pocos estudiantes reconocían o eran conscientes de la existencia y valor de los aspectos de la situación de comunicación a la hora de producir un texto.

Pero, al presentar el Post-test, la movilidad del estudiantado fue evidente, ya que ningún estudiante quedó en el nivel bajo y el 42%, que había ocupado este lugar en el Pre-test, se movilizó hacia los nivel medio y alto, lo que quiere decir, que aspectos del contexto cercano a la escritura como reconocerse como autor, saber que se escribe para alguien y por ende, se utiliza el lenguaje adecuado para ese destinatario; así como tener claro la clase de texto que se usa para lograr un objetivo comunicativo especial, fueron aspectos asimilados y tenidos en cuenta por la mayoría del grupo, todo esto visible en la gráfica anterior.

En el caso del grupo 2, se observa que los estudiantes al presentar el Pre-test, el mayor porcentaje se situaban en el nivel medio y que, a diferencia del grupo 1, tenía una población mucho menor en nivel bajo, y un 13% de más en comparación con el nivel alto, lo que indica que los estudiantes ya habían tenido algún tipo de experiencia positiva con relación a los elementos de la situación de comunicación trabajados en la SD. A pesar de ser un Pre-test en buenas condiciones en cuanto a nivel de desempeño, la movilidad de estudiantes en los niveles también fue evidente, ya que ningún estudiante quedó en el nivel bajo y el 68% paso al nivel alto, quedando tan solo el 32% en el nivel medio, lo que indica que los estudiantes del grupo 2, reconocieron la importancia del contexto situacional a la hora de producir textos expositivos-descriptivos.

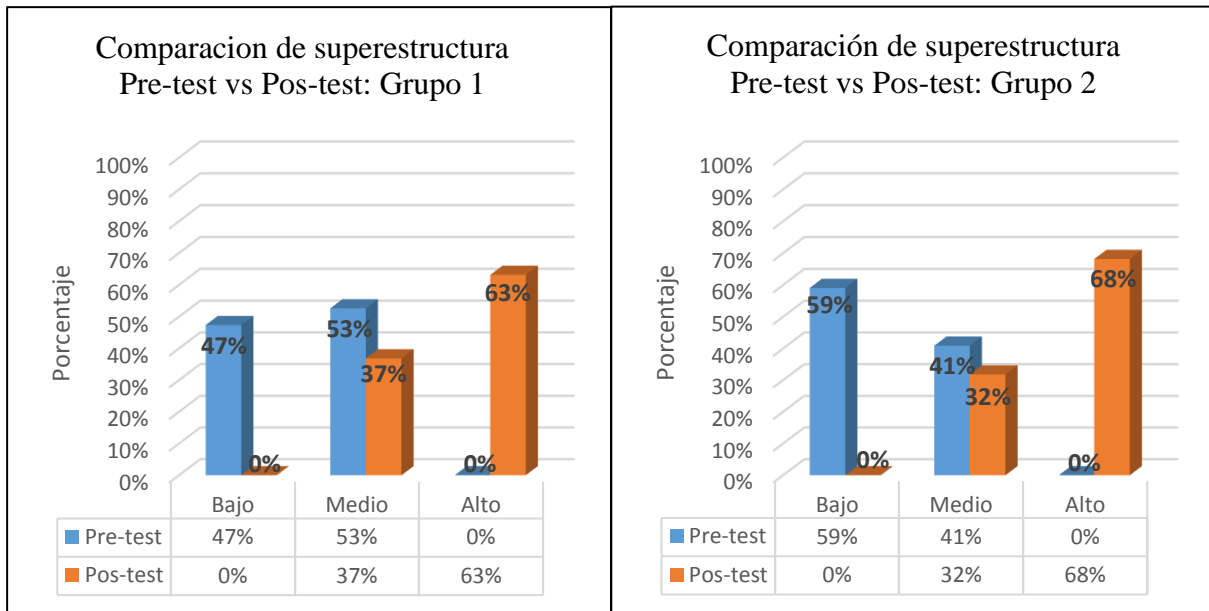
En ambos grupos se logró que los “estudiantes representarán el escrito como lenguaje, es decir, como una herramienta para comunicarse con el prójimo y actuar sobre él “(Jolibert, 2009, p 127),

esto con relación a que el texto expositivo pretende modificar el estado de conocimiento.

Además, se empezó a tener en cuenta que el destinatario, como lector y comprendedor, obliga al escritor productor a organizar mentalmente las informaciones (Jolibert, 2009) para que el texto sea eficaz y cumpla con su propósito comunicativo, lográndose así, apuntar a los tres índices que desarrollaron esta dimensión.

4.1.4.2 Superestructura: FOS descriptiva

A continuación se presentan los gráficos de la segunda dimensión, superestructura, que da cuenta del estado inicial de los estudiantes, con respecto a la superestructura de los textos antes de la aplicación (Pre- test) de la SD y después de esta (Pos-test) el estado final.



Gráfica 7. Comparativo de los resultados de la dimensión superestructura: Grupo 1 y Grupo 2

Como muestra la gráfica anterior, en ambos grupos los desempeños se movían entre los niveles bajo y medio. En el grupo 1, los porcentajes entre estos eran muy próximos, pero el porcentaje mayor estaba en el nivel medio, en el grupo 2 las cifras son muy similares al grupo 1, pero el porcentaje mayor se encontraba en el nivel bajo. En consecuencia, se corroboran estos resultados con los de las pruebas Saber 2016 de la institución Gabriel Trujillo, donde en grados tercero, respecto a la competencia lectora, el 72% de los estudiantes desconocían las silueta del texto (Van Dijk, 1992), y también desconocían el grado de dificultad que presentan este tipo de textos según su propósito comunicativo, que como bien dijeron Vega et al. (2014), se alejan de las otras tipologías textuales porque “manifiestan estructuras retóricas más complejas acerca de cómo se organiza y se comunica el discurso” (p. 1052). Los estudiantes que conocen la superestructura de los textos expositivos comprenden con mayor facilidad los temas aunque estos sean desconocidos.

Más aun, atendiendo aquella concepción de Van Dijk que dice que la superestructura determina el orden global del texto (1992). Podemos decir que conocer la superestructura del

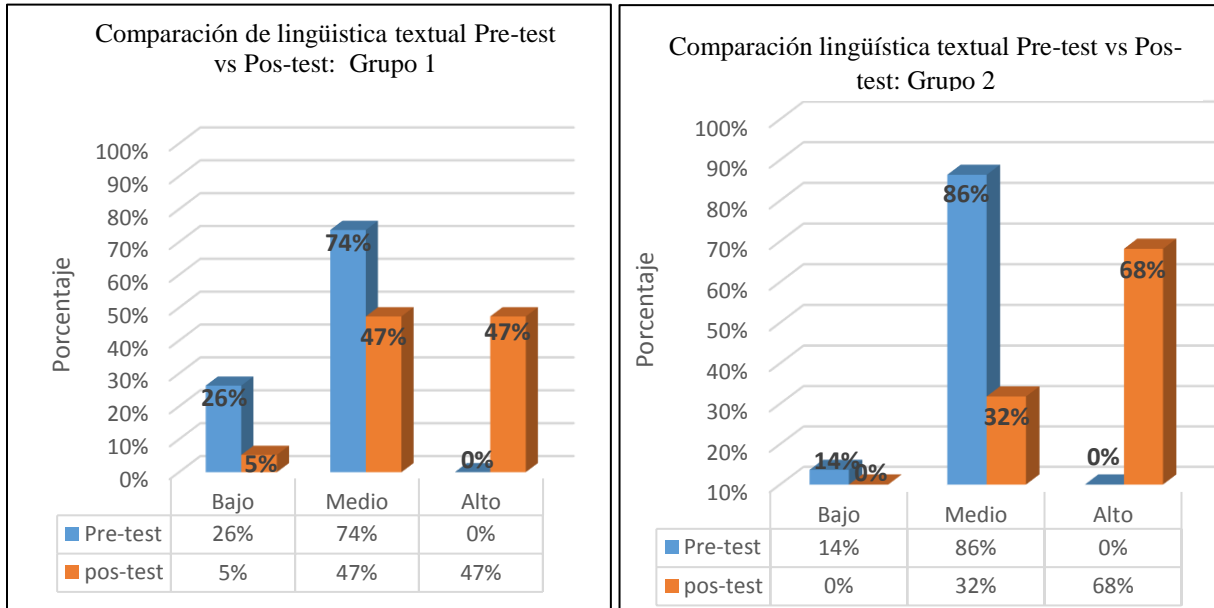
texto permite jerarquizar y categorizar la información y de esta forma recuperarla con mayor facilidad .Si el estudiante se ve enfrentado a este tipo de organización estructural y ya le es familiar, tendrá mayores posibilidades de comprender o producir satisfactoriamente un texto, puesto que con el reconocimiento de esta estructuración podrá delimitar el tema tratado, sus subdivisiones y realizar una selección de los temas y su nivel de profundidad en función de la intención y el tipo de destinatario al cual se dirige(Martínez y Rodríguez, 1989, p.83).

De modo que, puede decirse que esta movilización posiblemente es el resultado de la aplicación de la S.D. con actividades que permitieron al estudiante conocer el tipo de texto trabajado, mostrando así una movilidad de 100% a los niveles medio y alto, siendo una transición muy notoria pues al inicio del Pre-test nadie se ubicaba en este nivel en ambos grupos.

Los resultados muestran evidencias efectivas sobre la incidencia de la S.D. en la producción de textos expositivos descriptivos entendiendo que

Los modos de organización de los textos desempeñan un rol determinante en los procesos de comprensión y de producción. La utilización de representaciones prototípicas, permiten categorizar el tipo de escrito...pues no se trata de que el estudiante conozca todas las estructuras de los textos sino que desarrolle habilidades para sacar partido a la estructura y enganchar una actividad regulada de comprensión o producción.(Jolibert y Sraïki,2006, p.207)

4.1.4.3 Lingüística textual: Grafica 8 Comparativo de los resultados de la dimensión lingüística textual: grupo 1 y grupo 2



En la gráfica anterior, se muestra como en el Pre-test ambos grupos se encontraban entre los niveles de desempeño bajo y medio. En el grupo dos con 86% en el nivel medio, mostrando una diferencia de 54 puntos porcentuales entre el nivel bajo y medio. En el grupo 1 la distribución entre los dos niveles muestra una diferencia de 48 puntos porcentuales, lo que permite pensar que en el momento de la aplicación del Pre-test, el grupo dos uso mayor número de elementos lingüísticos que permitieron dar al texto una mejor cohesión; sin embargo, no son los resultados esperados de un sistema educativo planteado desde los lineamientos curriculares buscan ir más allá de la enseñanza de la competencia gramatical y trascender a una competencia comunicativa, donde el estudiante trabaje en pro de la significación y la producción con sentido en contextos reales.

Por otra parte, en la investigación realizada por Soto en el 2014 menciona, que se siguen repitiendo prácticas tradicionales, que no están formado lectores y escritores competentes, capaces de desarrollar operaciones cognitivas como: planear, revisar y reescribir.

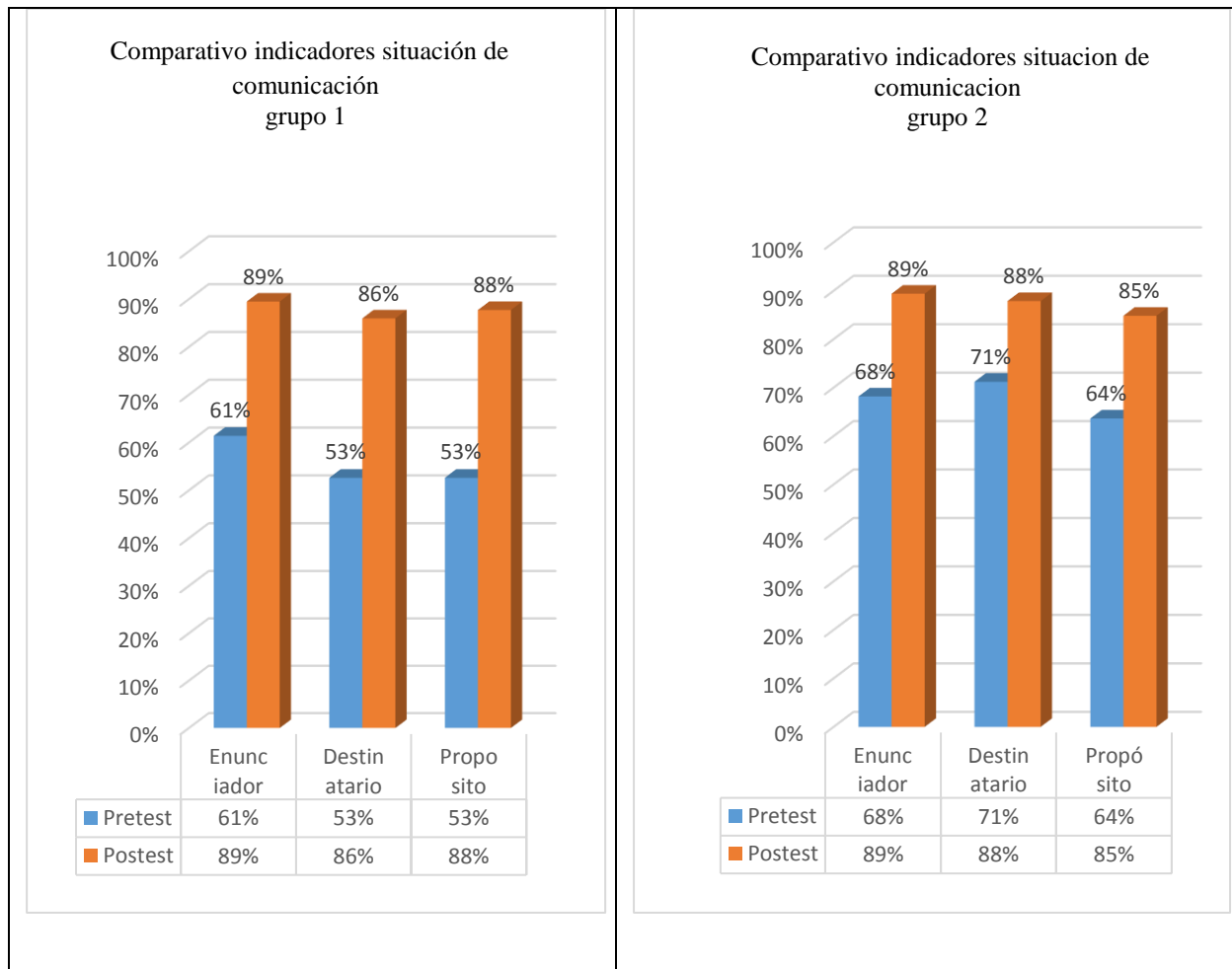
Como resultado de esto, algunos estudiantes contaban con ciertos elementos lingüísticos en la aplicación del Pre-test , pero fue necesario realizar una serie de actividades (S.D.) que permitiera a los estudiantes identificar y usar algunas marcas textuales que “para el lector , se manifiestan como índices pertinentes, como informaciones significativas que hay que buscar para construir significado de un texto, y para el productor , constituyen puntos de referencia característicos para elaborar un texto y hacerse entender ” (Jolibert y Sraïki, 2006,p.67).

Es así, como una vez aplicada la secuencia didáctica, los resultados del Pos-test muestran una movilización en el grupo 2 del 100 % para los niveles medio y alto , y en el grupo 1 , solo el 5 % se ubicó en el nivel bajo. Por consiguiente, se logró que ambos grupos dieran cuenta de la competencia que aporta la coherencia del discurso y la cohesión del texto de la que habla Jolibert (2009), haciendo uso de marcas lingüísticas como: la enunciación, mostrando claridad en el uso de la tercera persona, uso de conectores para articular los párrafos y darle progresión al texto y finalmente los signos de puntuación que lograron darle sentido al texto de forma global.

Atendiendo a esto podríamos decir que la cohesión hace parte de la forma superficial del texto y la coherencia se refiere a lo más profundo, en este caso el fondo del texto, ambas elementos lingüísticos cruciales, que se complementan y permiten dar a conocer el propósito del autor.

4.1.4.4 Gráficas de los indicadores

Comparación de indicador: situación de comunicación



Grafica 9. Comparativo indicadores situación de comunicación: grupo 1 y grupo 2

La información emitida por la gráfica anterior, muestra que en ambos grupos, según los porcentajes comparados entre el Pre-test y el Pos-test, se dieron avances en los tres indicadores. Tal vez, gracias a las actividades trabajadas en la S.D, con relación a esta dimensión, lo que posiblemente permitió a los estudiantes la construcción de conceptos más claros, en cada indicador trabajado, pero es importante anotar, que en los dos grupos, los porcentaje iniciales fueron por encima 50% en cuanto al desempeño esperado, lo que indica que, de alguna manera

los estudiantes ya habían tenido relación con estos conceptos, ya fuera de forma conceptual o práctica.

Para lograr las transformaciones en cuanto a desempeño, en la S.D fueron trabajadas actividades como “La cumbre de expertos”, para el desarrollo del indicador de enunciador, quizá fue la actividad más impactante para los estudiantes, pues se les dio el honor de ser expertos y junto a esta categoría, la responsabilidad y la implicación social de ser productores de un texto expositivo claro, objetivo y conciso (Álvarez, 2009). En la actividad, cada niño representó a un país y su participación en la cumbre se dio, con aportaciones de datos recogidos en un documental visto con anterioridad sobre el tiburón blanco.

Seguidamente, apoyadas en el trabajo grupal, se elaboró junto con los estudiantes, un módulo de escritura (Jolibert, 2009) para descripciones, que fuera la base para las producciones de textos de este género. Los datos recibidos por cada participante se fueron escribiendo en el tablero a manera de planificación de la escritura. Así pues, se iban agotando uno a uno los pasos del modelo de producción textual, los cuales son: Planificación, primera escritura, revisión y reescritura (Jolibert, 1997), estos dos últimos momentos del proceso llevándose a cabo igualmente de forma grupal, a través de la estrategia del trabajo cooperativo, produjeron un único texto (proyectado en pantalla amplificada), que al darse la primera versión fue leída y corregida por los mismos estudiantes, con el acompañamiento de las profesoras, lográndose ver algunos errores y ejecutando el cuarto paso de reescritura. La anterior estrategia, permitió que los estudiantes comprendieran que la escritura no es un producto que termina en la primera versión, que por el contrario, es un proceso de ida y vuelta, de correcciones y reescrituras (Jolibert 2006, caro, 2009), que implica compromiso y lecturas previas.

Con la actividad anterior, los estudiantes lograron apropiarse de la función del enunciador en un texto expositivo, como dice Álvarez (2006), el que produce un texto expositivo de tipo

descriptivo, debe ser un experto que pone en el papel información veraz y confiable sobre un fenómeno, para este caso, la descripción de un animal; esto, quedó demostrado en la transformación en el Pos-test, donde la movilidad fue de más del 20 puntos porcentuales en los indicadores, en ambos grupos, lo que indica que se logró un buen avance y que la experiencia, aunque retadora para los estudiantes, logró convertir el nuevo saber en un conocimiento verdadero, que adquirió significado, a la luz de los conocimientos que ya se traían (Ausubel, 1969).

La cumbre de expertos, también fue la actividad base para el trabajo que se desarrolló con respecto al indicador destinatario, donde se tuvo en cuenta en mayor medida aspectos como el lenguaje utilizado, el tipo de información requerido para producir específicamente este tipo de texto y por supuesto, el estatus del o las personas a quien se le escribió (Jolibert, 1997); aquí los niños reconocieron la importancia de tener información real y concisa y el valor de ser llamado experto, pues cuando iban a leer el texto sobre el tiburón blanco en otros salones explicando que ellos eran productores de este escrito y que se había realizado pensando en ellos como la población que escucharía esta información y aprendiera sobre este animal. Estas actividades fueron las que quizá motivaron a los estudiantes a transformar los desempeños en este el indicador en un buen porcentaje; aunque vale la pena mencionar que se logró un mayor incremento en el grupo 1, subiendo 33 puntos porcentuales.

Por su parte, el grupo 2 presentó un incremento de 17%, el menor en la dimensión, este resultado se atribuye al alto porcentaje que se obtuvo en el pre-test, donde el 71% de los estudiantes reconoció al destinatario, a través del uso adecuado de la información y el lenguaje manejado, indicando que, tanto en la escritura inicial como en el texto final, los estudiantes, utilizaron un vocabulario formal y pertinente para estudiantes de 3° de básica primaria, lo que concuerda con Álvarez (2010) cuando considera que el texto expositivo implica el uso de un

vocabulario técnico o formal apropiado para el destinatario. Por otro lado, en las dos producciones, los estudiantes estaban siendo conscientes para quién iba dirigido dicho texto, posiblemente esto se dio gracias a la consigna ya que en ella se les informó a quién le iban a dirigir dicha producción, porque los escritos eran para lectores reales que serían informados sobre un tema, en este caso, la descripción del tiburón blanco (Jolibert, 2006).

El tercer y último indicador de esta dimensión es el propósito comunicativo, este se evaluó según su pertinencia en cuanto a la descripción, de esta manera, se observó en el Pre-test que ambos grupos lograron más del 50% en el desempeño del objetivo propuesto para con el propósito específico del texto descriptivo, por lo que se infiere que más de la mitad de los estudiantes reconocieron y diferenciaron una descripción de cualquier otra tipología textual, esto es atribuido, quizá, a que en los grados segundo y tercero, la descripción es un tema de la malla curricular de lenguaje, a pesar de ello, las producciones realizadas por los estudiantes fueron bastante limitadas, escasamente se referían a los rasgos físicos, es decir, la descripción como un tema de narración de cualidades físicas, lo que la aleja desde cualquier punto de vista de ser una texto expositivo.

Ya en el Pos-test, la situación en cuanto a descripción fue diferente, pues se lograron incluir detalles generales, específicos, actitudinales y de supervivencia de animal, necesarios para una descripción completa, que dio cuenta de un texto expositivo-descriptivo. En esta última valoración, se logró más del 85% del desempeño a nivel grupal, siendo así, el propósito comunicativo del texto expositivo-descriptivo un aprendizaje asimilado. Esto podría ser porque cuando se conoce para quién va dirigido el texto, y se produce en función de este, también se piensa en qué se pretende conseguir con él, de acuerdo con lo expuesto por Álvarez (2010, p. 46.85).

Es así, como el propósito comunicativo del texto expositivo descriptivo, fue el indicador que mayores transformaciones obtuvo en el grupo 1, subiendo 35 puntos porcentuales entre una prueba y otra, esto debiéndose posiblemente a actividades como las planteadas para la diferenciación de tipologías, (ver anexo, secuencia didáctica, sesión 3), donde se clasificaron los textos expertos, se les atribuyen características a cada uno y hasta se logró una primera versión de un texto corto sobre cada tipología, ejercicio llevado a cabo por grupos de trabajo conformados por 4 estudiantes, que al azar les correspondió un personaje y una tipología.

A continuación, se presenta una muestra del trabajo realizado por los estudiantes de grado tercero.

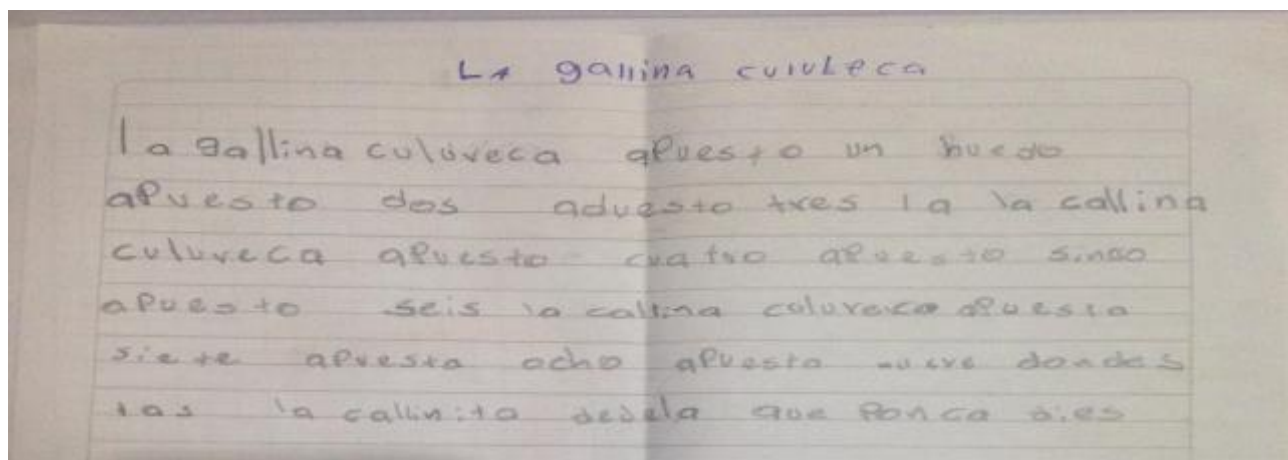


Foto 1 Producción textual de estudiante 7, grupo 1

Otra de las actividades planteadas, que sustentan el incremento en el desempeño de los estudiantes, fue un ejercicio de descripción llevado a cabo bajo la estrategia de la “piñata descriptiva” (ver anexo, secuencia didáctica, sesión 5) donde los estudiantes construyeron una descripción de un animal que les correspondió, pero se enfrentaron a la situación de desconocer información sobre este; coincidiendo con los hallazgos de la investigación realizada por Grajales (2017), que muestran que los estudiantes reconocieron la necesidad de consultar sobre

el tema de manera previa a la producción y se interesaron por saber qué palabras y expresiones podían utilizar en este tipo de textos.

Las actividades llevadas al aula, fueron una fuerza motivadora que ayudó a los estudiantes a precisar el objeto de la descripción y se constituyeron en la herramienta clave para lograr la asimilación del nuevo conocimiento, esto lo demuestran los textos de la estudiante codificada con 8 (López, Valeria), producidos antes y después de la aplicación de la S.D.

Los siguientes textos son descripciones realizadas por la estudiante 8, antes y después de la aplicación de la S.D donde se evidencia una gran transformación.

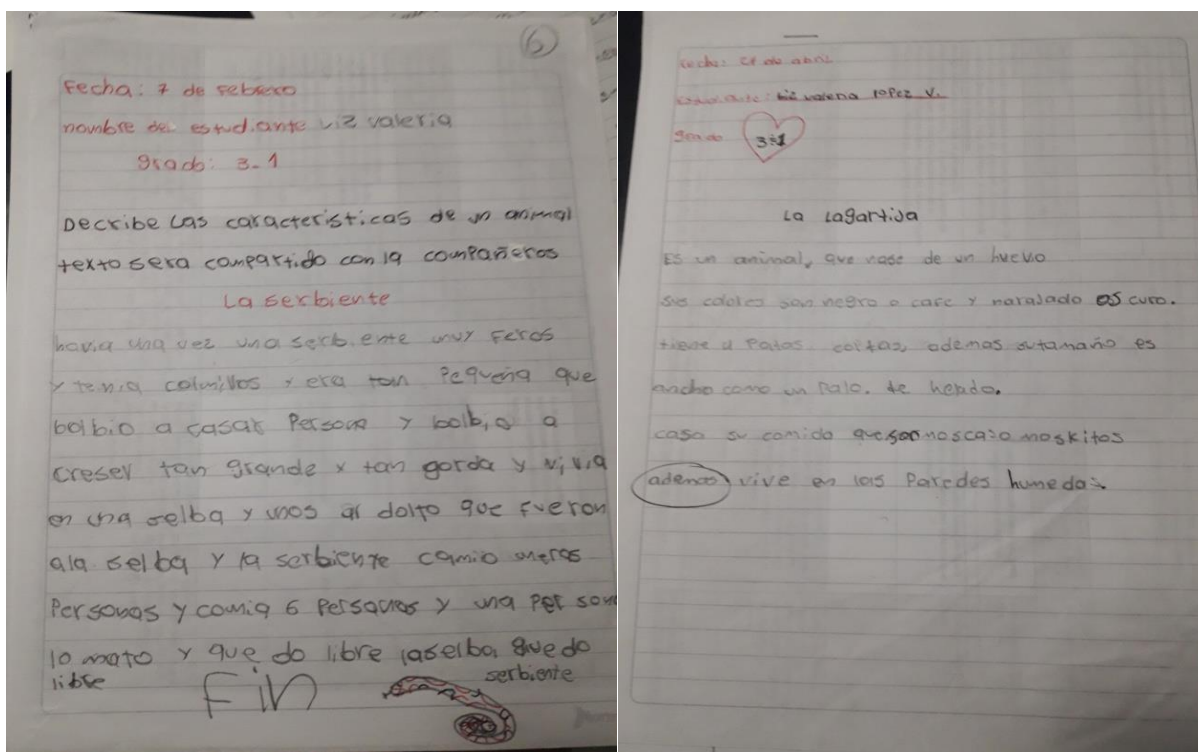


Foto 2. Comparación Pre-test y Pos-test: texto 1 y texto2

El texto 1, elaborado en el Pre-test, sólo analizado desde los parámetros de la situación de comunicación, muestra que de las 3 dimensiones manejadas, solo tiene definido el autor del

texto, ya que la estudiante coloca el nombre en la hoja, en señal de que es ella quien escribe; así como se analiza en la investigación de Valencia y Rincón (2016). En la cual, desde la categoría de contexto situacional, se valora la producción del estudiante en el indicador de enunciador, porque da cuenta de su reconocimiento como autor del texto, a través de la escritura de su nombre en la hoja de trabajo. Es de precisar, que desde el indicador de destinatario, en el primer texto, no se encuentra reflejado este como lector y comprendedor de textos, pues el lenguaje está tan básico, la información tan confusa y ni qué decir de la redacción y los elementos oracionales, que se desdibuja por completo la idea de que los textos van dirigidos a alguien que hace las veces de lector, que es real, que presenta un estatus y que, además, pretende conocer sobre algo nuevo.

Por otra parte, se observa que el texto 1, en absoluto da cuenta de una descripción, aspectos bases como objetividad en la información, la concisión en la manera de presentar la caracterización y claridad en los conceptos dados, no son manejados en la producción textual. Ésta, más bien, se asemeja a un texto narrativo, pues la marca textual “había una vez”, ya empieza a develar la intención de narrar una historia, además, presenta los tres momentos tradicionalmente manejados para el texto narrativo, como lo son inicio, nudo y desenlace. Esto debido, a que las estructuras narrativas están más arraigadas a la forma de pensamiento infantil, puesto que la realidad se cuenta y se recrea desde ella, por ello se comprenden y retienen con mayor facilidad (Álvarez, citado por Valencia y Rincón, 2016). Además, el género narrativo es el texto trabajado por excelencia en el aula de clase, como lo manifiesta la investigación de Soto (2014).

Continuando con el análisis, pero ahora del texto 2, producido en el Pos-test, se refleja que este da cuenta de los 3 indicadores: por un lado, la estudiante se reconoce como autor o enunciador del texto, maneja información clara, precisa y objetiva del animal que describe, en cuanto al lenguaje, sigue siendo básico, pero ahora bien estructurado y con un mensaje acorde a

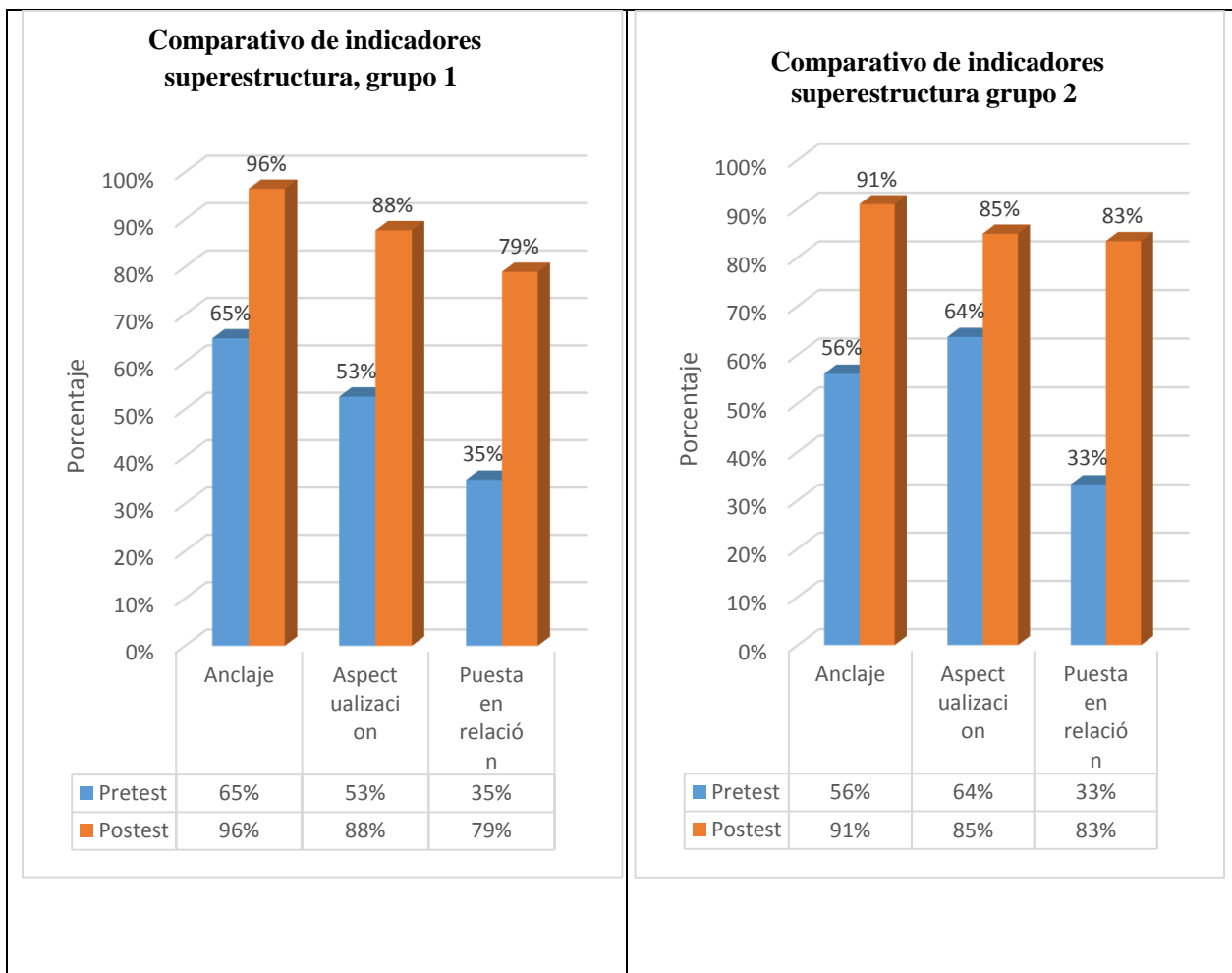
lo pedido. Por otro, reconoce el propósito del texto, que quizá fue el foco de dispersión en el texto 1, su intención de describir fue clara, al dar una información y caracterizar en este caso un animal y no solo desde su apariencia física, pues se incluyen aspectos como la alimentación, el hábitat y hasta una comparación de diámetro. Por otra parte, el indicador que menos transformación mostró, fue en el grupo 1, enunciador, mientras que en el grupo dos fue destinatario. Posiblemente debido a que fueron los indicadores mejor puntuados en el Pre-Test. A pesar de ser los de menor avance, según los datos estadísticos, ambos indicadores llegaron a un promedio superior al 88% del logro esperado; lo que indica que los estudiantes dan cuenta del enunciador, es decir, se reconocen como autores, se preocupan por buscar información real y coherente a la temática. Por otro lado, se observó que los estudiantes utilizan el lenguaje adecuado a la hora de redactar su texto, reconociendo que se escribe para alguien que recibe el nombre de destinatario, lo lea, lo entienda y aprenda sobre la cuestión allí descrita.

Los aspectos de situación de comunicación cobran relevancia a la hora de producir un texto, tal y como lo reconocen las investigaciones de Grajales (2017) y, Valencia y Rincón (2016), donde se concluye que la escuela no ha trabajado lo suficiente en los elementos del contexto de la escritura, en palabras de Jolibert (1993) situación de comunicación, y que estos aspectos los que le dan sentido y significado al proceso de escritura.

Todos los hallazgos anteriormente analizados y que dan soporte a la transformación del aprendizaje en los aspectos trabajados de la situación de comunicación, son atribuidos a la aplicación consciente de la S.D de enfoque comunicativo, que además de trabajar en el orden conceptual y apuntar al desarrollo de competencias básicas en los estudiantes, lo hace de manera contextualizada, en ambientes propios y reales de aprendizaje, con el fin de motivar y desarrollar en los estudiantes el amor y la habilidad para escribir y comprender textos. Quizá la razón más

influyente para asegurar que la aplicación de esta estrategia si transforma los desempeños de los estudiantes.

Comparación de indicador: superestructura



Gráfica 8. Comparativo indicadores superestructura: grupo 1 y grupo 2.

En la gráfica anterior, se puede ver el movimiento de ambos grupos en los diferentes indicadores, mostrando así, como en cada uno de los grupos aumento en los indicadores; esto quizás a la implementación de diferentes actividades encaminadas a mejorar cada uno de ellos. El indicador con mayor movilidad en ambos grupos, fue la puesta en relación, en el grupo 1 con un

incremento de 44 % puntos porcentuales y en el grupo 2 de 50 % puntos porcentuales, estas actividades planteadas dentro de la S.D. para el trabajo sobre el texto expositivo, se basaron sobre la propuesta de las 4 operaciones de la descripción hecha por Adam (1987): Anclaje, aspectualización o puesta en relación, de las cuales se toman tres para la actual investigación; puesto que, está es una forma de estructura secuencial como la define Adam (1987) y fue considerada pertinente, ya que llevó a los estudiantes contar con elementos que les permitieron realizar unas descripciones más detalladas.

En el gráfico siguiente, se presentan los resultados de los dos grupos que fueron intervenidos en la investigación, con relación a la dimensión superestructura, con sus respectivos indicadores: anclaje, aspectualización y puesta en relación.

En las gráfica anterior, se pude ver el movimiento de ambos grupos en los diferentes indicadores, mostrando así, como en cada uno de los grupos aumento en los indicadores; esto quizás a la implementación de diferentes actividades encaminadas a mejorar cada uno de ellos. El indicador con mayor movilidad en ambos grupos, fue la puesta en relación, en el grupo 1 con un incremento de 44 % puntos porcentuales y en el grupo 2 de 50 % puntos porcentuales, estas actividades planteadas dentro de la SD para el trabajo sobre el texto expositivo, se basaron sobre la propuesta de las 4 operaciones de la descripción hecha por Adam (1987): Anclaje, aspectualización o puesta en relación, de las cuales se toman tres para la actual investigación; puesto que, está es una forma de estructura secuencial como la define Adam (1987) y fue considerada pertinente, ya que llevó a los estudiantes contar con elementos que les permitieron realizar unas descripciones más detalladas.

En este caso puntual, el indicador que presentó mayor movilidad que fue la operación de asimilación o puesta en relación, que consiste en dar a conocer al destinatario un objeto no conocido utilizando otro que le sea familiar. “En esta operación se manifiesta con los

marcadores que van desde las comparaciones y metáforas...”Adam citado por Sánchez (2005, p.105).

Es por ello que se considera que, seguramente la implementación de actividades como “Dulcemente hago comparaciones” (ver anexo secuencia didáctica, sesión 11 actividad 1) cada estudiante debía llevar al salón el álbum “Planeta sorprendente” o varias láminas de chocolatinas jet con el fin de buscar en su interior una descripción de animales, plantas o lugares (Es un álbum elaborado en Colombia por Chocolates Jet, Compañía Nacional de Chocolates y el grupo Nutresa, más que un álbum, es un material educativo y didáctico para todo el público, sobre la biodiversidad del país que invita a disfrutar y aprender).

Dicha actividad consistió en leer las descripciones de las lámina con los estudiantes y encontrar en ellas comparaciones que ayudaran al destinatario a comprender mejor lo allí descrito, luego se les pidió que de forma individual tomaran su primera versión del texto descriptivo del animal escogido en la sesión de salva faunas (ver anexo secuencia didáctica, sesión 10),seleccionarán qué aspectos o características deseaban destacar o que rasgo distinguir de su animal; una vez escogidos, los niños deberían buscar otro animal u objeto que compartiera esta características o tuviera otra similar para hacer la puesta en relación y así hacer una nueva versión incluyendo esta operación, que Adam propone para el texto expositivo descriptivo, agregando elementos que dieran mayor precisión al destinatario sobre el animal descrito.

A continuación, se presentan dos textos donde se puso en práctica esta operación; el delfín rosado escrito por la estudiante número 19 del grupo dos, donde la puesta en relación busca destacar una característica en particular del animal y buscar otro animal que comparta algo en común, en este caso el flamenco que comparte su mismo color de piel, y así permitir al destinatario tener una idea más cercana de lo que se está describiendo. El estudiante número 7,

del grupo 2, busca hacer una puesta en relación sobre la rana dorada, destacando su piel como objeto de comparación con la piel de una jirafa ya que ambas son amarillas con manchas negras, esto con el fin de que el destinatario en su imaginario hiciera la representación mental de un animal desconocido comparado con otro que le es más familiar.

A continuación, se presentan los textos elaborados por los estudiantes 7 y 19 del grupo 2.

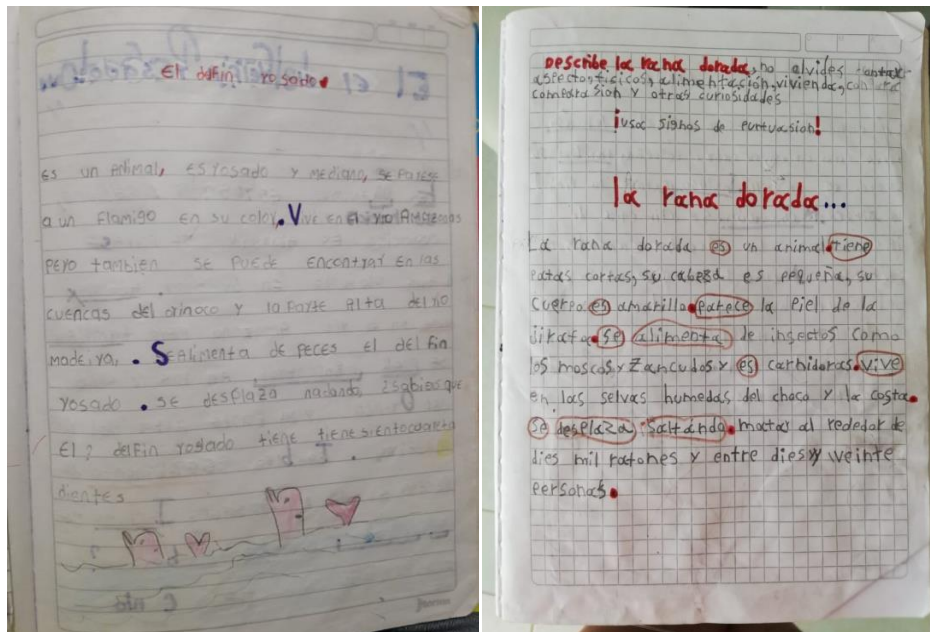


Foto 3. Producción textual: estudiante 19 del grupo y estudiante 7 del grupo 2

El indicador de menor incremento transformación en ambos grupos fue el de actualización, definida por Adam (1987, p. 103) como: “Operación que da lugar a la enumeración de una cantidad indeterminada de elementos, partes o “ingredientes” del objeto de la descripción”. El cambio fue de 35 % puntos porcentuales en el grupo 1 y 21 % puntos porcentuales en el grupo 2 ; quizás este incremento fue menor tal vez porque al momento de la aplicación del Pre- test la consigna fue clara y la mayoría de los estudiantes dieron cuenta de aspectos relacionados con el animal como alimentación, hábitat, aspectos físicos; sin embargo, es pertinente decir que las actividades planteadas dentro de esta secuencia permitieron que los

estudiantes categorizaran la información y dieran a conocer con mayor detalle las características de cada animal, logrando así que en el Pos-test aumentara.

Este es el caso de la sesión 9 “Exposición fotográfica” y sesión 10 “Salva faunas” actividad 1 “Adopta un animal de tu región que este en vía de extinción” sesión 11”Animales en vía de extinción”, actividad 3 “Modelado con plastilina” (Ver anexo secuencia didáctica). Todas estas actividades permitieron a los estudiantes hacer la composición de un todo en el texto, para dar la impresión al lector de que podían ver el objeto descrito, dando a conocer por categorías aspectos importantes como: ¿Qué es?, ¿Cómo es? ¿De qué se alimenta? ¿Dónde vive? ¿A qué se parece? ¿Cómo se desplaza? y otras curiosidades, este es caso de la actividad “Adopta un animal de tu región que este en vía de extinción” en la que los estudiantes, por medio de un organizador grafico (mapa mental),seleccionaron la información más importante del animal adoptado, la jerarquizaron y diseñaron mapas mentales para exponerlos ante el grupo 1 y 2; luego, esta información organizada sirvió de insumo para reescribir el texto descriptivo de dicho animal y exponerlo en la actividad “Modelado con plastilina” donde cada estudiante, en casa, con ayuda de su familia, debía traer una réplica del animal adoptado, elaborado en plastilina y exponerlo ante padres de familia, y estudiantes del colegio.

Más adelante en la otra actividad “Exposición fotográfica”, la mayoría de los animales eran propios de su entornos como caballos, gallinas, palomas, lo que permitió que los estudiantes asumieran el rol de expertos y utilizando todos eso conocimientos enciclopédicos al momento de describir, en palabras de Álvarez “La descripción desempeña un papel de identificación. Desde la óptica de la explicación, se trata de hacer comprender de proporcionar el saber” (1999, p.24).

A continuación, se muestra una fotografía mosaico de las actividades y los textos elaborados por los estudiantes.



Foto 4. Fotografías de estudiantes durante Exposición Fotográfica, Organizadores gráficos y Modelado con Plastilina

A continuación se transcribe el texto de forma idéntica elaborado por el estudiante 9 del grupo 2.

Loro orejiamarillo

Es una ave suplumaje es amarillo con verde y tiene un gran pico curbiado y tiene garras muy fuertes

Su principal alimento es el fruto que crese en la palma de cera

el loro separese una mas cota por lo que se deja cuidar de las personas.

tiene un pico curbiado

garras afiladas

(Texto elaborado por el estudiante número 7 del grupo 2).

Este tipo de actividades organizadas, logradas a través SD, permitió lograr cambios positivos en la elaboración del texto descriptivo de los estudiantes. Como dice Álvarez, “La SD

sobre producción de textos expositivos escritos admite la recurrencia a todo tipo de problema; asume los conceptos de intención, necesidad, contexto y proyección académica y social” (2010, p, 87).

Comparación de indicador: lingüística textual



Gráfica 9. Comparativo indicadores superestructura: grupo 1 y grupo 2.

La gráfica anterior, representa porcentualmente los resultados obtenidos en la dimensión lingüística textual, develando el nivel general un avance positivo en todos los indicadores, lo que significa que en la gran mayoría de casos los estudiantes dieron cuenta de la comprensión, de la función y uso de los elementos gramaticales propuestos a desarrollar, a través de indicadores de

desempeño, estos fueron: signos de puntuación, sistema de tiempo y personas, acorde con la tipología textual utilizada (texto expositivo-descriptivo) y conectores.

Es evidente que el uso de la tercera persona y la escritura en presente, que corresponden al indicador 2, eran logros en los que los estudiantes ya habían tenido acercamientos, pues los conocimientos previos dieron fe de ello en el Pre-test, puntuando ambos grupos por encima del 85% de uso correcto, no obstante las actividades de participación colectiva, de correlación y de construcción de textos coherentes planificadas dentro de la SD lograron el aumento 100% en el grupo 2 y el 98% en el grupo 1, demostrando así que la totalidad de los estudiantes comprendieron el uso adecuado de la tercera persona y el tiempo verbal en el que se escriben los textos expositivos descriptivos dicho por Álvarez en este tipo de textos “suelen abundar también los verbos estativos... igualmente las formas verbales no personal eso impersonales, por tratarse de textos que persiguen la universalización y la científicidad; ejemplo de predominio del presente” (2010, p.79).

De ahí entonces este índice fue el de menos transformación, pues se cree además del trabajo realizado con anterioridad, los estudiantes al conocer el propósito del texto expositivo-descriptivo lograron comprender el espacio intemporal en que se construye este tipo de textos que “dan la apariencia que el momento de producción y lectura se producen al mismo tiempo”(Álvarez,1996.p.37).

Aparte de ello, los otros dos indicadores también mostraron avances efectivos y más claramente observables, según las cifras de contrastación entre el Pre y el Pos-Test, tal es el caso de uso de conectores, incrementando en el grupo 1, 37 % puntos porcentuales y en grupo 2, 46 % puntos porcentuales. En cuanto al índice de los signos de puntuación el aumento fue 49% en el grupo 1 y del 50% en el grupo 2, fue este indicador el de mayor movilidad. Los resultados obtenidos en esta investigación se atribuyen a una propuesta diferente basada en el enfoque

comunicativo planteado por Hymes (1998) donde el uso pragmático del lenguaje cobra significación y la gramática cobra relevancia, pero dentro de una situación real de comunicación, permitiendo así que el estudiante comprenda la necesidad de usar esas diferentes marcas lingüísticas que le darán coherencia y cohesión a su texto, dando la posibilidad al destinatario de comprender que el texto .

Contrario a la investigación de Grajales (2017), donde este indicador fue el de menos transformado, atribuyendo dicha situación a factores como las prácticas pedagógicas centradas en los contenidos que dejan de lado las competencias comunicativas.

Es por ello que estrategias utilizadas en la intervención de la S.D fueron las que posiblemente ayudaron a la transformación y avances de los aprendizajes de los estudiantes, actividades como: la lectura de textos de expertos, para identificar el ¿Cuándo? , ¿Por qué? Y él ¿Para qué? usar comas enumerativas, puntos aparte y signos de interrogación en un texto, así mismo revisión de sus propias producciones, las cuales fueron objetos valorativos a través de rejillas. Todo esto llevó a los estudiantes a ser más conscientes sobre la importancia de usar estos signos de puntuación, pues estos influyen en la comprensión del mensaje que se quiere expresar.

En el caso puntual la sesión 12 “ Dando sentido a mis producciones ” (ver anexo SD) se plantearon actividades que permitieron a los estudiantes conocer el uso gramatical de algunos signos de puntuación como: la coma enumerativa, el punto aparte, punto final y los signos de interrogación , luego, a este conocimiento debían darle el uso pragmático por medio de la ubicación de estos signos de puntuación a diferentes textos, complementario a ello en la sesión 13 “ Perfeccionando mi escritura ” (ver anexo SD) los estudiantes debían escoger un animal de los trabajados en vía de extinción y categorizar la información que tuvieran de este, planificar dichas micro-estructuras u oraciones temáticas utilizando los signos de puntuación que le darían sentido y coherencia a su texto.

A continuación, se muestra el texto escrito por la estudiante número 8 del grupo 2 en el Pre-test y el Pos-test.

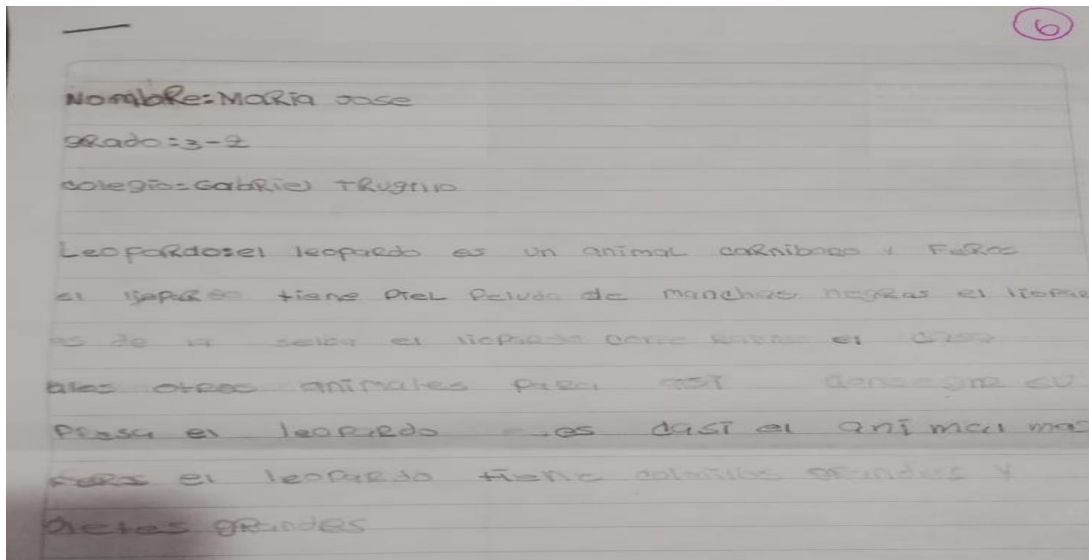


Foto 5. Producción textual: Pre-test estudiante 8 del grupo 2

En este primer texto elaborado antes de trabajar la dimensión de lingüística textual, se evidencia como el estudiante 8 utiliza de forma correcta el tiempo verbal para escribir la descripción del leopardo, haciendo un uso correcto del presente intemporal, propio de estos textos, en cuanto al uso de conectores no se tienen presente al momento de enlazar las ideas y tejer el texto para que sea coherente y por último solo hace uso de los dos puntos como una de las marcas lingüísticas que permite organizar y dar cohesión al texto.

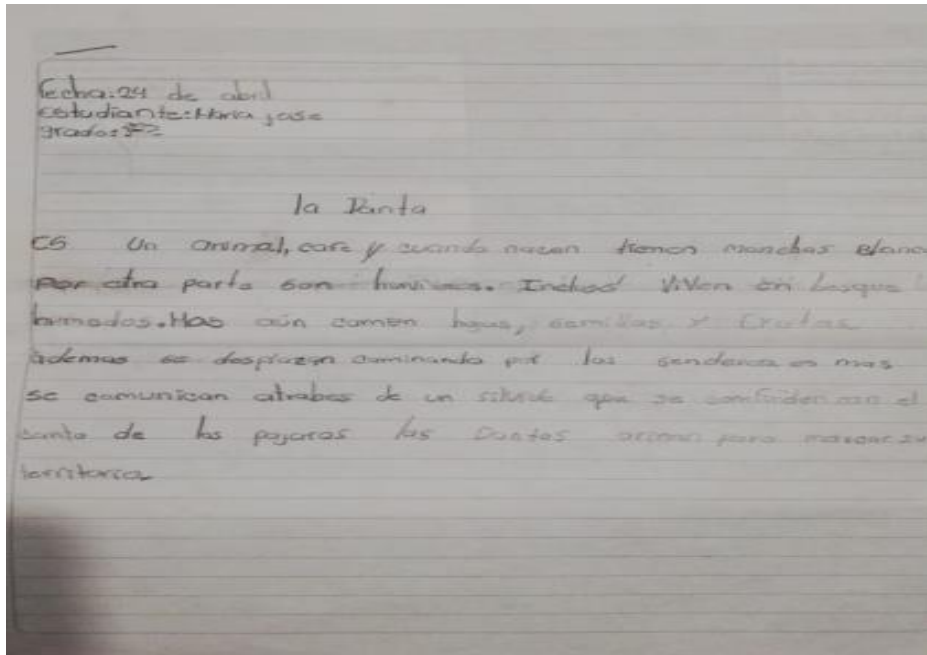


Foto 6. Producción textual: Pre-test estudiante 8 del grupo 2

El texto, 2 escrito por el estudiante 8, muestra que una vez se trabajó la dimensión de lingüística textual su producción mejoró notablemente en cuanto a la organización del texto y el uso de cada uno de los elementos lingüísticos. En el texto de la Danta podemos ver cómo se sigue conservando el uso de la tercera persona, dando el espacio intemporal al texto, así mismo, logra hacer uso de 4 conectores para hilar las ideas y categorizar la información y finalmente hace uso de la coma, el punto seguido y punto final .

Es pertinente aclarar, que aunque los aspectos gramaticales no son la parte central, son muy importantes en el acto de producir un texto, “pues para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes. Es evidente que debemos conocer la gramática y el léxico, pero también se deben saber utilizar sus elementos en cada momento” (Cassany. 1993 p. 36)

Los alcances antes descritos son valiosos en este proceso, pues en los textos del Pre-Test, el uso de signos de puntuación fue mínimo en ambos grupos y en algunas ocasiones no de forma correcta. Lo que indica que a pesar de que el contenido si se maneja desde las aulas de clase,

dando cumplimiento los estándares de competencia y las mallas curriculares, su aplicabilidad por parte de los estudiantes no se logra, quizá porque se trabaja el concepto de estos y no el uso en contextos reales, como lo menciona la investigación de Muños y Villa (2017).

Es por ello que en el Pos-Test, se logra que la mayoría de estudiantes hicieran un uso lógico de los signos de puntuación trabajados, observándose textos con mayor sentido, pues como lo sostiene Álvarez “Estas son marcas textuales que delimitan complementos, proposiciones, aclaraciones” (2010, p. 81). Los datos recolectados, los avances demostrados y las transformaciones en cuanto a desempeño evidenciadas en los textos, en especial en esta dimensión, son muestra de la efectividad de la implementación de una secuencia didáctica con un enfoque comunicativo, ya que, dentro de otros muchos alcances, permitió trabajar la gramática dentro de situaciones reales de comunicación, posibilitando que fuese el estudiante mismo quien sintiera la necesidad de usar esas marcas textuales, para que su mensaje llegase más claro y coherente según su intención al destinatario.

4.2 Análisis cualitativo de la información de la práctica pedagógica

En el siguiente apartado se encuentra el análisis cualitativo de las prácticas realizadas por cada una de las docentes de esta investigación, buscando realizar una reflexión acerca de la enseñanza del lenguaje a través de la implementación de una S.D. La información fue tomada del diario de campo, elaborado en tres momentos: fase de preparación (sesión 1, 2 y 3), fase de desarrollo (sesiones de la 4 a la 15 y fase de evaluación (desarrollada durante toda la propuesta investigativa). Para ello se abordaron cinco categorías concertadas por los estudiantes de la maestría en educación cohorte IV grupo 4:A, que fueron: **descripciones, transformaciones,**

toma de decisiones, auto-percepciones y percepciones de los estudiantes. Logrando reflexiones sobre transformaciones alrededor de dicha investigación.

Docente investigadora 1. Mayra Alejandra Echeverry Agudelo

Las prácticas de enseñanza necesitan ser reflexionadas en la acción, lo que implica analizar el proceso y las diferentes situaciones acontecidas en el mundo escolar, es decir, estar en constante cuestionamiento sobre lo que pasa o pasó, lo que se puede hacer y la mejor forma de hacerlo y hasta pensar en los riesgos de tomar decisiones sobre la acción (Perrenoud, 2014).

En este apartado, se realizó un análisis cualitativo de mi experiencia y práctica docente, específicamente tras el desarrollo de la S.D. Dicho análisis está basado en las reflexiones o cuestiones encontradas en el diario de campo, que sirvió durante todo el proceso como una herramienta de desahogo, de auto reflexión y conciencia del actuar profesional. Estas reflexiones son generadas a partir de las 5 categorías antes mencionadas; al respecto, la pregunta que orientó dicho autoanálisis fue, ¿Que reflexiones se generan a partir de la implementación de una S.D de enfoque comunicativo?Es preciso mencionar, que el siguiente informe será redactado en primera persona, ya que se basa en la interpretación personal y la reflexión emergida en los actos pedagógicos al interior del aula, donde la maestra investigadora, pretende autocriticarse para transformar sus prácticas de enseñanza.

Inicio diciendo que durante el tiempo de preparación y aplicación de la S.D, alrededor de 3 meses, me enfrenté a un sin número de emociones: miedos, satisfacciones, desilusiones, felicidad, sentimiento de culpa, orgullo, entre otras o emociones, esto quizá como reacción al nuevo reto didáctico o posiblemente a los objetivos que como profesional me había trazado. Pero hoy, una vez terminada la secuencia, me enorgullece pensar que ese sin fin de emociones hacían

parte de esa transformación que como maestra había empezado, pues estaba pensando en mi quehacer, en mi práctica, en cómo hacerlo mejor, es decir, estaba desarrollando la autopercepción, un estado primario de autoanálisis, donde experimenté el yo como guía, como referente, frente al ellos como aprendices que merecen una mejor calidad en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, consiguiendo un resultado similar al de la investigación realizada por Grajales A. (2017), donde el autoanálisis fue la fuerza motivadora para transformar las prácticas de enseñanza.

Desde la preparación, como primera fase de la secuencia didáctica, se analizaron las primeras dos sesiones de trabajo, convertidas en 12 horas discontinuas de práctica, enfocadas en actividades como la presentación del proyecto en un acto comunitario de apertura y motivación y en otra sesión, la dos, se dio la consecución del contrato didáctico. A pesar de que sentía que realizaba las actividades de investigadora como se debía, pues preparaba y organizaba el material antes de llegar a la clase, llevaba a cabo el plan de clase según lo planeado en la S.D y realizaba el diario de campo al terminar la sesión, no logré hacer uso de esta herramienta de reflexión pedagógica como se debía, por lo menos en esta primera parte (fase de preparación), ya que al tomarlo como referencia para analizar mis propias transformaciones, me encontré con un texto que únicamente describía la clase, sus actividades y hasta las interacciones con estudiantes, como se muestra a continuación:

La profesora va explicando los aportes de los estudiantes de otros grados, haciendo reflexión con relación a las actitudes humanas. A la vez va preguntando por la pertinencia y el gusto por el tema y afirma que todos están entendiendo ya que están muy participativos. Cuando los niños terminan, la profesora pide que uno de sus estudiantes digan en sus propias palabras qué es y cuando se da la extinción.

Milton: Los humanos aporrean y acaban con la naturaleza.

Liz: Los animales se acaban por culpa de los humanos, pues ellos solo piensan en la plata y no en la naturaleza.

Luego la profesora propone cantar la canción de la apertura. Los niños emocionados la cantan.

El anterior texto, extraído del diario de campo, dejó ver una negación absoluta a la auto reflexión para con mis prácticas, por lo menos en esta primera clase, cerrándome a la posibilidad de un cambio y expresando de alguna manera un rechazo a la transformación, pues, es claro, que cuando todo va bien, no hay necesidad de cambiar y quizá inconscientemente este fue mi mensaje a la hora de redactar mis prácticas, en vez de haber realizado un proceso de análisis de la propia acción.

De esta manera, es claro que pensar y reflexionar son dos actos diferentes: en el primero se evoca una situación, pasada o porvenir y se asocian a ella circunstancias, sin mayor esfuerzo, es decir, algo semejante a las descripciones encontradas en mi diario de campo 1, siendo, por consiguiente, una acción reductora del verdadero proceso reflexivo, que implica tomar la práctica como objeto de reflexión, y “ No se limita a una evocación sino que las acciones pasan por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga, con la intención de ser mejoradas” (Perrenoud 2001, p. 30).

Clases más adelante, ya en la fase de desarrollo, observo con gratitud como el diario se iba **transformando** al igual que mis prácticas y mi forma de analizarlas, puedo ver cómo las intervenciones se iban alejando del estilo tradicional y magistral y el ánimo por construir saberes en conjunto y propiciar ambientes de aprendizaje colaborativo invadían cada vez más mi estilo de enseñanza; esto quizá al ver desde la **percepciones de los estudiantes** unos juicios positivos a cerca de las nuevas propuestas, que de forma asociada fueron mejorando los desempeños en ellos. Empecé a entender que tengo que reflexionar acerca del quehacer diario, a reflexionar

profundamente sobre mi propia práctica, y solo así puedo convertirme en investigadora dentro de un contexto más práctico que teórico (Schön 1983).

Es claro, que procesos de investigación como el que desarrollé impactan directamente el actuar y moldean positivamente la forma y/o estilo de enfrentar las situaciones, tal como me sucedió, pues ahora las prácticas reflexivas se convirtieron en un hábito. Ya es inevitable, antes de enfrentarme a una nueva clase, pensar en lo que espero ser y hacer frente al grupo y después de la intervención, la reflexión se convirtió en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo, como lo expresa Perrenoud (2004). Esto es, en otras palabras, una habilidad en desarrollo llamada **auto-percepción**, que trato de alimentar a diario, con la esperanza de que esta me lleve a mirarme y autocriticarme con espíritu de autoconstrucción y mejoramiento continuo.

Ya en la fase final, la categoría que más sobresalió fue la de toma de decisiones, pues para llegar a esta, necesite tener mucha confianza en mí, normalmente soy muy ceñida al plan inicial y trataba de sacarlo a como diera lugar, pero tras varias actividades fallida por falta de espacios, material, disposición del grupo, horarios y hasta mala planificación, empecé a tomar decisiones con respecto a actividades y acciones que dependían de mí y que terminaban beneficiando al grupo, al proceso, y me aportaban seguridad en mi forma de darle solución a los problemas del aula. A veces, basta con pensar un poco en la acción que está ocurriendo y no seguir con el falso pensamiento de que el cambio trae más trabajo, más ocupaciones o más tiempo, un cambio siempre oxigena, mueve, emociona e interesa. Esto fue lo que concluí, después de haberme dado a la tarea de pensar en mis acciones y proceder dentro y fuera de clase y, más, después de haber visto los avances en los chicos y las garantías que ofrece para el bienestar laboral, apostarle a las nuevas propuestas pedagógicas reflexionadas desde el aula y para el aula.

Termino este apartado de autoanálisis, citando esta valiosa frase:

“Para reconstruirnos como profesionales y re-significar nuestra práctica docente, debemos ante todo reflexionar, pero dicha reflexión no consiste sólo en pensar en lo que se debe cambiar, sino en atrevernos a adquirir conciencia sobre nuestro papel como docentes” (Perrenoud, citado por Grajales A, 2017, p 94),

De esta manera, asumo que se hizo un buen ejercicio de reflexión, que aunque necesita mejorar y no dejarse de hacer, cumplió con las 5 categorías de análisis y reflexión, sugeridas en la convención grupal de la cuarta cohorte.

Docente investigadora 2: Laura Jimena Rodríguez Arango.

El objetivo de este análisis cualitativo es mostrar cual fue la reflexión sobre mi práctica, durante la intervención de la SD, teniendo en cuenta las cinco categorías anteriormente mencionadas que fueron concertadas por los estudiantes de la maestría. (descripciones, transformaciones, toma de decisiones, auto-percepción y percepciones de los estudiantes) y de esta manera conocer los éxitos o los obstáculos y resistencias, que puedo provocar tener la conciencia de mi diario quehacer, y me hizo entender el ¿Por qué? y ¿Para qué? de mis rutinas, costumbres y estilos de enseñanza, que me llevaron a lograr una transformación que enriqueció mi práctica pedagógica y el desempeño de mis estudiantes.

Para dar inicio a ello, como lo mencionan Gutiérrez y Buitrago “Las prácticas reflexivas inician con la aceptación voluntaria de ser parte del análisis, la interacción, la reflexión, la evaluación...” (2009.p, 27), por esta razón ante este desafío al cual me vi enfrentada, fue necesario estar dispuesta al cambio, hacer rupturas tanto conceptuales como procedimentales acerca de la enseñanza, y así mismo Gutiérrez y Buitrago mencionan al respecto que este proceso

reflexivo “implica trabajar sobre sí mismo, aumentar el control de las situaciones mediante la planificación previa, el trabajo reflexivo, ético, con claridad conceptual y registro consciente de la acción en un trabajo colaborativo...” (2009.p, 27).

Considerando esto , y entendiendo que las prácticas reflexivas era algo nuevo para mí, al inicio de la implementación de la SD en la fase de preparación, que fue desarrollada en dos secciones, cada una con una duración de 6 horas, aproximadamente, y utilizando el diario de campo como el instrumento que dio los insumos para dicha reflexión, me doy cuenta que en esta primera fase privilegió la categoría de la descripción de las actividades llevadas por mis estudiantes y por mí, pues evoco momentos de la clase, pero no existe una crítica, solo me limito a contar el desarrollo detallado de las actividades como se muestra en el siguiente ejemplo:

Inicio dando a conocer el nombre de la secuencia didáctica; entonamos el himno “La tierra es la casa de todos” los estudiantes lo entonan con emoción y se esfuerzan por memorizar su letra; seguidamente, cuento a los niños que tenemos unos invitados especiales del grado cuarto de la institución que quieren compartir una reflexión que hicieron en su grupo sobre los animales en vía de extinción (Diario de campo, sesión 1).

Dicho lo anterior, no se trasciende a los modos de actuar y pensar de los estudiantes y míos; pues como dice Perrenoud (2001,p.43) “ La actitud reflexiva y el hábito no se construye de forma espontánea”, al no contar en esta fase con el hábito de reflexionar como parte de la práctica pedagógica, como diría Shön citado por Perrenoud “Reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción” (2001,p.29), es difícil conocer las transformaciones, pues lo que hago es privilegiar un registro definido de la práctica, empobreciendo así actividades y situaciones valiosas que surgieron en el aula de clase, pero que pasan desapercibidas por el desconocimiento y la pertinencia de la reflexión constante en las prácticas educativas. En otros momentos de esta fase aparecen pequeños episodios de la categoría de auto-percepción, allí realizó una mirada

sobre las emociones de los estudiantes ¿cómo se sienten frente determinada situación? ¿Cuál es mi sentimiento ante un suceso? ejemplo:

Constantemente repito lo que deben hacer, con la finalidad de que comprendan bien la instrucción y se logre el objetivo, es emocionante ver como participan y son receptivos con la actividad; para finalizar pido a los estudiantes contestar las preguntas de meta cognición, en esta actividad varios niños no saben ¿Qué?, contestar les explico nuevamente y doy ejemplos, muchos de los niños no contestan según el propósito de la clase lo cual me causa un poco de insatisfacción (Diario de campo sesión2).

La auto percepción, en cuanto a los sentimientos allí mencionados, cobra relevancia en el sentido que un maestro no se limita solo a la transferencia de un conocimiento, es necesario que reconozca la dimensión personal e interpersonal de la que habla Perrenoud acerca que no podemos desconocer la historia personal de los estudiantes y del enseñante, pues la herramienta del docente es él como persona, lograr instaurar una relación con sus estudiantes que va más allá de la formación centrada en los saberes (2001, p.170).

A medida que se fue desarrollando la SD aparecieron otras categorías y otras persistieron, aparece la categoría **percepción de los estudiantes**, allí puedo hacer una lectura de cómo los estudiantes perciben las actividades planteadas, ¿cómo? reaccionan ante las situaciones tanto académicas y personales, sus sentimientos y emociones que se presentan en el diario vivir de las clases y así utilizar esta información como insumo para reflexionar sobre mi práctica y crear rutas que me permitieran hacer una transposición didáctica, como dice Perrenoud “ los profesores se ven enfrentados a dilemas cada vez más numerosos que responden al desfase entre los programas y el nivel y los intereses y proyectos de los alumnos ...” (2001,p.52) es por eso que fue necesario generar estrategias que despertarán la motivación de

los estudiantes y así concientizarme de mis actitudes, aunque la formación está centrada en los saberes, no se puede olvidar el ser de mis estudiantes y el mío como persona.

La categoría de la **auto-percepción** fue crucial en esta investigación puesto que al hacer un mirada retrospectiva sobre mi práctica, mis aciertos y desaciertos, errores, falencias y tropiezos a lo largo de la investigación permitió abrir paso para ir creando una identidad profesional y una transformación de mi propia imagen como docente.

En el diario de campo se evidenció muchas descripciones haciendo un relato de las prácticas, pero sin ninguna construcción nueva, lo que me lleva a pensar que si quiero desarrollar competencias como dice Perrenoud, esto: “representa mucho tiempo, pasa por compromiso didáctico y otra evaluación y exige situaciones de formación, creativas, complejas y diferentes a las sucesiones de cursos y ejercicios” (2001, p.174).

Es por ello que este nuevo habito de reflexión – sobre la acción es un proceso que se enriquece en la medida que la reflexión y la interacción del análisis del conocimiento se da de forma continuo, dando por entendido que nosotros los maestros no somos un producto terminado, que quizás es de las profesiones que debe reinventar a diario, buscando posibilidades para hacer mejor las cosas, enfrentando desafíos de una sociedad demandante y cambiante.

Para concluir, es preciso anotar que en mi registro del diario de campo no emergió la categoría de toma de decisiones, no porque no las haya tomado, si no que fueron actos tan comunes, que pensé no valia la pena resaltar. Es de precisar, que en varias oportunidades me vi en la necesidad de cambiar de actividad, de retroceder un poco a las intervenciones pasadas, utilizar otro método diferente al planteado en la S.D, pues los estudiantes así lo pedían, sus necesidades así lo manifestaban. Me queda como reflexión, que tomar decisiones frente a una situación, de carácter pedagógico o humano, en ocasiones pasa desapercibido, pero tiene un impacto trascendental en la consecución del logro final.

5. Conclusiones

En el siguiente capítulo se presentan las conclusiones a las que se llegó, después de haber aplicado la S.D donde posteriormente se analizaron y compararon los datos arrojados a través de la estadística descriptiva, como mecanismo de investigación para validar los resultados; y así trazar una línea entre los alcances obtenidos al finalizar y los propósitos investigativos u objetivos específicos planteados al inicio de la investigación, con la cual, y adelantando a cualquier otro tipo de conclusión, se puede decir que obtuvo una incidencia positiva en los estudiantes en cuanto a la producción textual y en las maestras investigadoras en cuanto a la reflexión y transformación de sus prácticas docentes.

Por lo tanto, y soportado bajo los datos arrojados en la contrastación entre el Pre-Test y el Pos-Test, se valida la hipótesis de trabajo, la cual fue: La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo si mejoró la producción de textos expositivos-descriptivos, de los estudiantes de grado 3.1 y 3.2, de la Institución Educativa Gabriel Trujillo.

En cuanto al Pre-Test, al inicio de la investigación, se pudo evidenciar que los estudiantes de ambos grupos presentaron un desempeño que oscilaba entre los niveles bajo y medio en la producción de texto de la tipología ya señalada (texto expositivo-descriptivo), mostrando dificultades en el abordaje de algunos elementos de las dimensiones trabajadas, las cuales fueron: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual; aspectos como el desconocimiento de un destinatario, el uso del lenguaje adecuado para cada intención de escritura, la organización superestructural del texto, la posibilidad de utilizar recursos como las comparaciones, para ser más detalladas las descripciones, entre otros, fueron los elementos y las herramientas esenciales que dieron luz a la intervención y que fueron utilizados en el orden pedagógico y didáctico para mejorar las producciones de los estudiantes.

También, desde la lingüística textual, se logró observar avances positivos, aunque no fue la dimensión con menor desempeño en el Pre-Test, a causa del uso de la tercera persona en los textos escritos, donde los niños ya evidenciaban un manejo por el trabajo tenido con anterioridad con relaciones a algunas descripciones en sus prácticas cotidianas, si se impactó en otros aspectos de orden gramatical como los conectores y los signos de puntuación, que si se observaron en un nivel bajo, pero que gracias a un trabajo juicioso e intencionado se logró aumentar y optimizar, a pesar de ello es preciso decir, que es necesario seguir trabajando en estos aspectos, pues los estudiantes aun muestran falencias con relación a su uso de signos de puntuación y a la función lógica que cumplen los conectores en el texto.

Es por ello que se puede decir que la escuela, generación tras generación ha manejado mayormente los conceptos gramaticales y no los usos funcionales de estos, desde la significación, para la producción de textos claros, concisos y objetivos (MEN, 1998), esta investigación sigue demostrando que aún sigue trabajando de forma tradicional, se escribe poco y lo que se produce es para ser leído por la profesora, como lo señalan las investigaciones de Valencia y Rendón (2017) y Grajales (2017), actividades que resultan contradictorias con teorías vanguardistas como las de Jolibert (2006) donde el proceso de escritura más que un producto de clase, es un proceso derivado de un acto comunicativo, ejercido en una situación de comunicación real, con un mensaje y un destinatario determinado.

Es por ello, que este proyecto concluye que el uso de nuevas estrategias didácticas, tal es el caso de la Secuencia Didáctica, aporta a los procesos de aprendizaje la motivación, reflexión y progresión necesaria para consolidar procesos de enseñanza y aprendizaje, así como lo afirman las investigaciones de Muños y Ramírez (2017, p. 112):

El trabajo con SD, permite desarrollar actividades que mejoran la atención y la participación de los estudiantes; y que, además, desarrollan un trabajo colaborativo, acompañado por el profesor, donde se da la construcción compartida de conocimientos y procesos de interacción, a través de los cuales los estudiantes mejor preparados en sus aprendizajes.

Ambas investigaciones, la actual y la referenciada, están apoyadas en Camps (1995), pues así lo propone, cuando lanza la S.D como conjunto de actividades intencionales, que se organizan para alcanzar el aprendizaje y que forman parte de una situación discursiva que le dará sentido al aprendizaje y para este caso, fue la puerta de ingreso a la cultura escrita y a las prácticas sociales del lenguaje.

En relación con lo anterior, es valioso resaltar que los resultados que se obtuvieron, muy probablemente, y como se explicó anteriormente, son respuesta a la implementación de la secuencia didáctica planeada, que tuvo como una de sus primeras apuestas el enfoque comunicativo, desde el cual se guiaron actividades basadas en ambientes reales de comunicación y aprendizaje; promoviendo la interacción con otros y utilizando el lenguaje como herramienta de interacción, coincidiendo con la investigación de Carrillo y Nieto (2013) quienes aseguran que la S.D genera en los estudiantes mayor compromiso, interés y autonomía, aspectos importantes que ayudaron a superar las dificultades encontradas en el Pre-test.

Por lo tanto, se puede concluir, que el uso del enfoque comunicativo, permitió el desarrollo de las habilidades básicas, en especial dos de ellas, leer y escribir, pues desde este enfoque es posible trabajar situaciones de comunicación de manera real, haciendo más contextualizado el saber.

Del mismo modo, y haciendo hincapié en la producción textual, se concluye que los estudiantes después de la aplicación de la S.D, se encuentran en capacidad de elaborar y construir

textos expositivos-descriptivos, con características específicas y en las condiciones dadas para la edad y el grado que cursan. Aclarando que los textos pasaron de ser solo un listado de características físicas, a ser un texto con una descripción detallada y organizada de las características, en este caso de un animal haciendo uso de un vocabulario adecuado, una estructura definida y una coherencia global en un nivel medio.

Fue importante, entonces, haber elegido la línea de la producción textual, ya que ésta le permitió a los estudiantes haber adquirido destrezas y conocimientos acerca de cómo escribir de forma correcta y concisa un tipo de texto, al igual que reconocer las diferentes tipologías e intenciones comunicativas de los textos; además les brindo la posibilidad de expresar ideas de forma clara y coherente, con un fin determinado y para un destinatario real (Jolibert, 1998), aspectos antes desconocidos para ellos y que influyen de manera decisiva en una buena producción, como lo expresa Jolibert y Sraiki (2006) el niño productor de textos es aquel que: “construye activamente un texto en contexto, en función de su proyecto y de su necesidad inmediata” (p.17).

Por otra parte, pero sin alejarse de la producción textual, fue muy pertinente el escoger la tipología del expositivo-descriptiva, apoyadas en las teorías como las de Álvarez, Adam y Van Dijk, y lograr un acercamiento de los estudiantes a la producción y de igual forma a la diversidad textual con la que se ven enfrentados en la vida académica, pues conocer que no todos los textos tiene un mismo propósito, una misma estructura permitió a los estudiantes mayor comprensión de los mismos y por ende una mejor producción, en el caso específico del texto expositivo descriptivo trabajado desde la estructura secuencial de Adam y las operaciones de anclaje, aspectualización y puesta en relación, dio a los estudiantes herramientas de cómo organizar y enriquecer su texto de una forma organizada y jerarquizada, donde cada idea que

definía una descripción del animal se iba hilando hasta darle una forma global a su producción (Adam, 1978).

Por otra parte, se alcanzó con los estudiantes la adquisición de nuevo vocabulario, y el uso de algunos tecnicismos en sus textos y la eliminación de informaciones confusas, falsas, pues los estudiantes comprendieron que este tipo de texto, es explicativo, real, objetivo y no da pie a imprecisiones o falsas explicaciones, como lo hace notar Álvarez, al expresar que este tipo de se denominan “textos científicos-técnicos” (1996).

Igualmente, se destaca de la implementación de la S.D, el proceso alterno que allí nace, y es el de la reflexión docente, siendo ésta la que le da sentido al complemento cualitativo del enfoque de la investigación. Fue valioso este proceso en el sentido en que se autoevaluaron las prácticas docentes, en palabras de Schön (1963), se puede llegar a la categoría de “prácticos reflexivos” cuando la reflexión de las acciones hacen parte de las actividades diarias del docente, convirtiéndose en un ejercicio constante de interacción entre la teoría y la práctica o el saber y el hacer, acciones que se llevaron a cabo, a través del diario de campo, que fue un instrumento valioso de análisis y reflexión, con la cual se llegó a construir reflexiones en cuanto a la necesidad de un cambio de actitud, o de la dinámica interna del aula, de la metodología, de los recursos utilizados y también de las buenas experiencias que quedan después de usar nuevas propuestas de enseñanza como lo es la S.D.

Por último, en el proceso de contrastación entre el nivel inicial y el nivel final de las producciones de los estudiantes, se asegura que se dio una transformación positiva en un 28% en cuanto al estado de conocimiento de los estudiantes, lo que se revierte en mejores condiciones escriturales y una conciencia del uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación, de allí que:

Es sobre todo sacar energía, tiempo y disponer de las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje, que las didácticas contemporáneas consideran como situaciones amplias, abiertas, con sentido y control, que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas (Perrenoud, 2004, Pág. 14).

6. Recomendaciones

La investigación llevada a cabo, produjo transformaciones en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, como fue visible en el capítulo III. Por esto, luego de un trabajo de investigación con una duración de dos años donde un factor decisivo que facilitó el proceso investigativo, fue un trabajo interrelacionado con la Universidad Tecnológica de Pereira, sus docentes, invitados internacionales expertos en el tema y asesor magister quien dirigió mancomunadamente con las investigadoras.

Es así como los resultados muestran que se debe dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las prácticas de la escritura, pero bajo contextos de situaciones reales, que brinden la oportunidad a los estudiantes de ver la escritura como un acto comunicativo con intencionalidades claras y específicas, que le darán múltiples herramientas para su construcción de conocimientos académicos y personales.

Del mismo modo, se sugiere replicar este conjunto de actividades didácticas e innovadoras que fueron organizadas, causalmente, buscando el desarrollo de la competencia escritora. Dichas actividades que hacen parte de la secuencia didáctica y facilitan la organización del tiempo y permiten la secuencialidad de los procesos requeridos. Además, le aportaron a las clases y al acto pedagógico un valor agregado, al cual fue la motivación logrando captar los intereses de los estudiantes y, en este caso específico, la vinculación de la comunidad educativa en este proceso de escritura lo que despertó en los niños un nivel de apropiación y compromiso con cada una de las actividades.

De igual forma, se propone y recomienda el trabajo con diferentes tipologías textuales desde los primeros grados y, de alguna forma, recomendar y dar valor al trabajo con el texto

expositivo-descriptivo y de igual forma extenderse a los subtipos de textos expositivos (problema-solución, causa-consecuencia, pregunta-respuesta, definición-descripción, comparación – contraste, ilustración) ya que su riqueza a nivel estructural, gramatical, intencional y discursiva ayudan al estudiante, a adquirir vocabulario nuevo y técnico, hacer más preciso y objetivo en su discurso y a conocer aspectos reales y del orden informativo de su mundo. Además, les dará la capacidad de enfrentarse a los textos escolares con mayor facilidad, ya que estos son los más usados en la vida académica y social.

Por otra parte, esta propuesta que invita a los estudiantes a convertirse no solo en productores sino también en lectores. Pues uno de los principios de Jolibert sostiene que “no se puede separar el aprender a leer del aprender a producir; se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo” (2009,p.38), de este modo, al producir el estudiante respeta los procesos y elementos constitutivos del texto, así pues, se logra hacer consiente de la función social de escribir.

Es por ello que el proceso de producir lleva implícito la planificación de la escritura, bastante importante, puesto que de ella depende la organización estructural del mensaje que se expresa y, posterior a ello, la escritura y la revisión, que requieren de madurez por parte del autor para ver los errores y corregirlos, errores que pueden ir desde el uso inadecuado de la tipología, con respecto a lo que se quiere expresar, hasta el uso de elementos lingüísticos y paralingüísticos que le ofrecen calidad y coherencia al texto y para ello es recomendable el uso de rejillas como instrumento de evaluación del estudiante que le permite valorar y mejorar sus producciones.

Ya como recomendaciones finales, esta propuesta investigativa invita a pares académicos a asumir posturas teóricas, metodológicas y reflexivas que involucren la participación activa de los estudiantes y el trabajo colaborativo, pero, paralelo a ello la sistematización de las prácticas es esto una sugerencia fundamental pues hace parte de los insumos para la confrontación con la

teoría, es sin duda, el gran reto como investigadores, y será esto lo que abrirá las puertas para lograr la transformación de las prácticas y la reinención del rol docente como agente motivador del proceso de aprendizaje y/o formación integral.

Dentro de esa práctica reflexiva, recomendada anteriormente, juega un papel primordial el uso continuo del diario de campo, que siendo una herramienta de clase sencilla, pero útil, provoca las reflexiones más profundas a los investigadores en didáctica, pues este guarda en sus páginas la realidad del aula y el actuar docente frente a su función educativa; convirtiéndose éste en el espejo que lo motiva a cambiar, mejorar e innovar transformando sus prácticas educativas. Es claro que el docente investigador motivado y comprometido con su rol, no se queda con una interpretación literal, coloquial y superficial de su práctica, siempre surge la necesidad de ir en busca de textos, guías, pensadores, investigadores y propuestas investigativas que han funcionado y que quizá se pueda replicar y así ofrecer a sus estudiantes una mejor experiencia de aprendizaje día a día.

Bibliografía Adam, J. M. (1987) Textualité e sequentialité l'exemple de la description. *Langue française*. No. 74, p. p. 51-72.

Aguirre & Quintero A.E. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de la institución educativa la inmaculada de la ciudad de Pereira*. Tesis de Maestría en Educación: UTP.

Álvarez. A.T. (2012) *Competencias básicas de escritura*. Barcelona: Editorial Octaedro

Álvarez, A. T. (1999). Descripción en la enseñanza de la lengua. *Didáctica. Lengua y Literatura*. Recuperada de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9999110015A>

Álvarez. A.T. (2004). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Álvarez, A.T. & Ramírez. B.R. (2010). "El texto expositivo y su escritura". *Revista Folios*. <<http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=345932035005>>.

Álvarez, A. T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 8, 29.

Barbero, M. & Lluch G. (2011). *Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Editorial Hipertexto.

Belalcázar, L. & Delgado, A. (2013). *Prácticas educativas familiares en el desempeño escolar*

Camargo M. Z., Uribe A. G. & Caro M. A. (2012). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Sophia.

Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y educación*, 8(2), 43-57.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita.

Lectura y vida. Recuperado

de http://www.oei.es/fomentolectura/miradas_diversas_ensenanza_aprendizaje_composicion_escrita_camps.pdf.

Camps, A. (2008) Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela.

Lecturas complementarias para los maestros: Leer y escribir con los niños, 22-31.

Camps, A. Colomer, T. Cotteron, J. Dolz, J. Farrera, N. Fort, R. Guasch, O. Martínez, A. Milian, M. Ribas,

T. Rodríguez, C. Santamaría, J. Utset, M. Vilá i Santasusana, Zayas, F. (2003) *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona España: Grao.

Carrillo R. S. & Nieto M.A. 2013. *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque*

comunicativo en la comprensión lectora de textos, en niños y niñas de grado primero del colegio Saint Andrews de Pereira. Tesis de Maestría en Educación: UTP.

Cassany, D. (1993) *a cocina de la escritura*. Editorial Nagramá, Barcelona

Castro, I. (2006) *El modelo comunicativo. Teóricos y Teorías relevantes*. México D.F.,

México: Editorial Trillas Sa De Cv.

Colombia Aprende (2016). *Resultados pruebas saber e ISCD 2016*. Recuperado

de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempreidae/86438>, <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreidae/86402>

De Mier, M. V., Amado, B. & Benítez, María Elena. (2015). Dificultades en la Comprensión de

Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela

Primaria. *Psykhé*, 24(2), 1-13. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.24.2.708>

Ferreiro E. 1997 *Alfabetización*. México.: Siglo XXI. Editores

Ferreiro E. y Teberosky A. (1991) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*,

México.: Siglo XXI. Editores

Flórez Ochoa R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia:

MCGrawHill.

Garcés, R. R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo*

de Competencias, 2(6), 115-123. Steffens R. 2009. Recuperado

de Linguae.wordpress.com/2009/19/el-proceso-de-la-comprension-lectora/.

- Gonzales M.C. & Álvarez T. (2004). *Leer y escribir desde la educación Infantil primaria*. Secretaría general técnica.
- Grajales Arroyabe, Isabel Cristina. 2017. "Viajemos al mundo de la alimentación en las plantas a través de las letras" Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos.
- Gutiérrez, G. & Buitrago, J. (2009) *La formación docente en las prácticas educativas. Una propuesta basada en la investigación*.
- Institución Gabriel Trujillo. Proyecto Educativo Institucional.
- Irrazábal, N., & Saux, G. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. *Educación, lenguaje y sociedad*, 3(3), 33-55.
- Jolibert J. (1997). *Formar niños productores de texto*. Dolmen ediciones.
- Jolibert, J. & Sraiki. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela, lo posible, lo real y lo necesario*. Secretaría de educación pública de Argentina.
- López G. G. & Gonzales. A. R. (2011). *Transformaciones en la producción de textos en niños de 2º de básica primaria a través de la integración de las Tics*. Viracha, Colombia: Universidad de la Sabana.
- Martínez, A., & Rodríguez, C. (1989). Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1(3-4), 77-87.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares, lengua castellana*, Bogotá: MEN
- Padilla, C., Douglas, S. & López, E. (2007) *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Editorial Comunicarte.
- Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/100>

- Pérez, M. & Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres alternativas para la Organización del Trabajo Didáctico en el campo del Lenguaje*. Bogotá: CERLALC.
- Perrenoud, P. (2001) *.Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0A2SnLyp_I0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=related:6yOc6XwjagsJ:scholar.google.com/&ots=mUUHqWGBLM&sig=pXH4x1-Jr18niE0iLBJAGoc5U-E#v=onepage&q&f=false
- Pilleux, Mauricio. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>.
- Quintero, A. E. & Salazar, M. T. (2016). De héroes y villanos: una propuesta didáctica mediada por tic para la producción de textos narrativos.
- Ramos, M.(2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 5(1)
- Ray-Bazán, A. (2009) *La comprensión de textos expositivos en niños de segundo, tercero y cuarto grados de primaria*. Tesis Doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara, México.
- Rienda J. (2016) Límites conceptuales de la composición escrita: alcance de su espacio epistemológico y didáctico. Recuperado de la página: <file:///C:/Users/mae27/Downloads/Dialnet-LimitesConceptualesDeLaComposicionEscrita-5476801.pdf>
- Ríos, I. (2006). *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza Inicial de la lengua escrita*. Castelló: Universitat Jaume I.
- Saldívar, J.(2014).Efectos del enfoque comunicativo textual para la enseñanza de la lectoescritura en los estudiantes del primer grado de primaria de sicuani–2014.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*.Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Soto, J.(2014).Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° E.B.P Pereira.

Teberuska, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización, lectura y vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 3. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=teberosky+1990+el+lenguaje+escrito+y+la+alfabetizacion+revista+lectura+y+vida&btnG=

Umaña, F. (2014). Caimalito (Pereira) empieza a salir del olvido. *Periódico El Tiempo*.
Recuerperada de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14973015>.

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Recuperado de .

Valencia, C.L. & Rincón, Y.(2016). Naturaleza, conservación y vida: una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos en EBP.

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado como estrategia pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.

Vega, N.A.,Bañales, G., Reyna A., Pérez, E. (2014).Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 19(63).p.p. 1047- 1068. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14032016003.pdf>

Vygotsky, L. (1973). *Pensamiento y palabra*. Recuperado de https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/Vygotsky_Obras_escogidas_TOMO_2.pdf

Watzlawick, P., Beavin, H., & Jackson, D. D. (1981). Teoría de la comunicación. *Tiempo contemporáneo los niños y niñas de preescolar de la Institución educativa Mercedes Ábrego*.

Anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Nuestra tierra también es de ellos: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, que aborda el tema de los animales en vía de extinción de nuestra región Andina, para la producción de textos expositivos – descriptivos, con estudiantes de tercer grado, de la Institución Educativa Gabriel Trujillo.

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura: Lengua Castellana**
- **Nombre de las docentes: Mayra Alejandra Echeverry Agudelo y Laura Jimena Rodríguez Arango.**
- **Grupo o grupos: tercero (3-1, 3-2)**
- **Fechas de la secuencia didáctica: primer semestre de 2018**

1. FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN
<p>TAREA INTEGRADORA: Los protectores de los animales una S.D para la producción de textos expositivos-descriptivos con niños de grado tercero</p>
<p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</p> <p>OBJETIVO GENERAL:</p> <p>Producir textos expositivos-descriptivos con una intencionalidad comunicativa real, respetando su estructura y algunos elementos de la lingüística textual.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar la S.D como acto de motivación para que los estudiantes se hagan partícipes de la propuesta de investigación. 2. Negociar el contrato didáctico, para que los estudiantes conozcan y reflexionen acerca de los procesos educativos en los que se encuentran inmersos. 3. Diferenciar las tipologías textuales y su funcionalidad. 4. Producir textos expositivos orales, dando claridad a la hora de exponer la descripción de un objeto, persona, animal o suceso. 5. Describir con propiedad objetos, elementos y animales. 6. Leer y comprender textos expositivos- descriptivos y diferenciarlos de otras tipologías textuales. 7. Planificar la escritura del texto, antes de su primera producción. 8. Crear una primera versión escrita de un texto expositivo-descriptivo 9. Producir un texto que dé cuenta de un enunciador que conoce sobre el tema, que describe un objeto de estudio con un propósito de comunicación claro y para un destinatario real. 10. Construir un texto expositivo-descriptivo respetando su superestructura. 11. Demostrar en el texto producido, una coherencia global, que dé cuenta de elementos como el buen uso de los adjetivos valorativos y el uso de marcas textuales como: conectores, signos de puntuaciones y uso correcto de la tercera persona y del presente. 12. Revisar su escrito y el de otros compañeros, sugiriendo correcciones, a la luz de los elementos de la situación de comunicación. 13. Realizar re-escrituras, acatando sugerencias e incorporando elementos faltantes en el texto.
<p>CONTENIDOS DIDÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Contenidos conceptuales <p>Identifica textos expositivos y los diferencia de otros tipos de textos</p> <p>Compara fenómenos, hechos, situaciones y animales con otros, reconociendo sus diferencias y similitudes.</p> <p>Cualifica los animales, dando adjetivos de sus características principales.</p> <p>Reconoce los tiempos verbales, uso la tercera persona para textos expositivos.</p> <p>Reconoce y usa los pronombres personales y su función dentro del texto.</p> <p>Reconoce las diferencias entre las tipologías textuales.</p>

- **Contenidos procedimentales**

Realiza descripciones de animales de forma detallada y concisa.

Demuestra mayor fluidez verbal al producir textos orales de tipo expositivo.

Re-escribe textos expositivos incluyendo elementos propios antes desconocidos (coherencia y cohesión, uso de conectores, adjetivos, tiempos verbales, estructura, situación de comunicación).

Elabora textos para un destinatario real con un propósito específico.

- **Contenidos Actitudinales:**

Respeto la opinión de los compañeros.

Valora las producciones propias y de los demás.

Participa activa y propositivamente en los encuentros pedagógicos.

Muestra actitud positiva frente a las diferentes propuestas.

Expresa de forma adecuada sus sentimientos y puntos de vista.

Es responsable con las funciones que se le otorgan a lo largo de la secuencia.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Lecturas en voz alta

Lecturas compartidas

Visitas a la biblioteca

Presentación de videos

Consultas en internet

Conversatorios

Exposiciones o puesta en común

Trabajo colaborativo

Elaboración de un fichero de la vida en extinción

Escritura de experiencias diarias de aprendizaje.

SESIÓN 0

PRESENTACION OFICIAL DEL PROYECTO A PADRES DE FAMILIA, DIRECTIVOS Y ESTUDIANTES.

OBJETIVO: Dar a conocer el proyecto de investigación y motivar a los padres de familia y a los estudiantes a participar del proyecto a través de la temática: "los animales en vía de extinción"

APERTURA

El acto se dio en el coliseo de la institución, allí se tenían preparados las sillas para los invitados y además una decoración agradable para impactar a la comunidad sobre el proyecto. Se llevaron diferentes animales de plástico que ambientaban el lugar, se presentó el título del proyecto y además se hizo la presentación oficial del himno: la tierra es la casa de todos".

DESARROLLO

Las maestras participantes, explicaron con palabras cotidianas en que consistía el proyecto, los alcances de la investigación en cuanto a producción escrita y se motivó con la excusa de la tarea integradora de llamar a los estudiantes los: SALVAFAUNAS.

Posteriormente se les dio la tarea a los padres de familia de construir unos murales que ambientarían el aula de clases, estos con unas imágenes que se habían llevado con anterioridad.

CIERRE

Los padres de familia fueron a los salones y con creatividad construyeron en grupos de trabajo los murales de los animales en vía de extinción.

Al terminar la sesión se les preguntó por las expectativas, las impresiones acerca del proyecto y los intereses que tenían con relación a él y la participación de su hijo o hija en este.

SESIÓN N° 1

PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

OBJETIVO: Presentar la secuencia didáctica a los grupos participantes en la investigación y motivar a los estudiantes para que su participación sea activa, propositiva y productiva.

APERTURA

Esta primera sesión como todas las de la SD, se iniciará con una canción que impliquen movimientos, imitaciones y onomatopeyas, para promover una participación activa y una buena motivación a la clase. En esta ocasión se presentará la canción que se constituirá en el himno de la SD.

Actividad 1

La profesora les dice a los estudiantes que la siguiente canción se convertirá en el himno del proyecto y que por lo tanto, todos trataremos de aprenderla, cantarla y entenderla.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZWIGr3aCnwg>

DESARROLLO

Actividad 2

Campaña institucional sobre, ¿qué pasaría si se acaban los animales?

En esta actividad se integraría a la comunidad educativa desde el grado cuarto, se hablará con los docentes de ciencias naturales para que dispongan en su clase de un momento para realizar esta reflexión. De cada grupo, se elegirá un estudiante que vaya y cuente a los niños de 3-1 y 3-2 las experiencias de su grado con respecto a la reflexión de la pregunta sobre la extinción de los

animales. Posteriormente, los estudiantes de los grupos investigados construirán una reflexión por escrito a cerca de la problemática de los animales en vía de extinción.

Actividad 3

Contrato didáctico:

Colaborativamente, se formularán y propondrán las normas de convivencia y aprendizaje que se deberán respetar y cumplir dentro de la secuencia didáctica. Este contrato será expuesto y firmado públicamente, para que tenga un carácter de mayor responsabilidad.

CIERRE

Actividad 4

Cada niño dispondrá de un cuaderno donde realizaremos muchas de las actividades de la secuencia, al inicio de este tendrán el contrato didáctico elaborado colaborativamente estudiantes- maestro; en este cuaderno el niño o niña deberá dar respuesta a las siguientes preguntas al terminar cada actividad.

¿Qué aprendí?

¿Cómo lo aprendí?

Lo que debo reforzar.

Finalmente la profesora cerrará la clase haciendo la lectura de: ¿Por qué se extinguen los animales?

De la colección semilla, animales en vía de extinción. Y hará una corta reflexión.

SESIÓN N° 2

EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES

OBJETIVO: Conocer y determinar el estado de conocimiento que presentan los estudiantes de los grados 3--1 y 3-2, con respecto a la producción de textos expositivos-descriptivos.

APERTURA

Saludo de bienvenida:

Cantaremos la canción símbolo del proyecto: “La tierra es parte de todos”, ya escuchada con anterioridad

Actividad 1

Construcción del término extinción, a través de imágenes donde los niños leerán e irán infiriendo su significado.

DESARROLLO

Actividad 2

Se llevará al aula una lectura para realizar en voz alta, de un texto expositivo de animales en vía de extinción, allí se realizará la descripción de uno o máximo dos de ellos.

Actividad 3

Se realizarán preguntas como las siguientes, para ser resueltas en un conversatorio general.

¿De qué habla la lectura?

¿A qué animales se refiere?

¿Qué dice de ellos?

Elige uno de los animales de la lectura y comenta sobre él.

¿Cómo está escrita la lectura?

¿Cuál fue su intención?

¿De qué forma se presentan los animales?

La lectura escuchada, ¿fue un cuento? Si no, ¿Por qué?

¿Cómo le llamaríamos a este tipo de texto que quiere contar, exponer y dar a conocer sobre algo?

Actividad 4

Con las respuestas anteriores, y apoyadas en el tablero para escribir los datos más relevantes de las intervenciones de los niños, se hará un bosquejo sobre cuánto y qué saben sobre los términos propios del texto expositivo-descriptivo como explicar, exponer, describir, contar, explorar.

Actividad 5

Se llevarán unos carteles que tendrán una definición corta pero concisa de los términos más relevantes. Los estudiantes por equipos de trabajo deberán unirlos según construcciones de significado realizadas con anterioridad. Posteriormente, se realizará una socialización de la actividad y la corrección colectiva si es necesario.

CIERRE

Actividad 6

Se dará un espacio para escuchar opiniones sobre el trabajo que se está realizando, respondiendo a la pregunta ¿cómo les ha parecido el trabajo sobre los animales?

¿Qué más esperan aprender?

Además, se les pedirá a los estudiantes llevar al aula de clases diferentes clases de textos, cuantos, fabulas, noticias, recetas, descripciones, relatos, entre otros.

Actividad 7

Los estudiantes sacarán su cuaderno y evaluarán la sesión mediante las preguntas ya mencionadas.

¿Qué aprendí? Con respecto a la terminología, deberán escribir con sus propias palabras el significado de cada término conocido.

¿Cómo lo aprendí?

¿Qué debo reforzar?

La profesora cierra la clase felicitando a los estudiantes por la participación activa y la buena disposición, además, concluye el tema sobre la tipología textual y los animales en vía de extinción

SESION N ° 3

TÍTULO: UN LUGAR PARA CADA QUIEN

TEMA: TIPOS DE TEXTOS

Objetivo: reconocer las características más relevantes de los textos argumentativos, narrativos y expositivos.

APERTURA

La sesión iniciará releendo el contrato didáctico, con el cual se comprometieron los estudiantes y el profesor y recordando las intenciones del trabajo anterior y del actual. Luego, se dispondrá el salón de clases para la presentación de una corta obra de títeres, que será realizada por la profesora, donde muestra en los diálogos con los personajes la existencia de los diferentes tipos textos y los géneros más usados por los niños: el cuento, la fábula, las descripciones de los animales, las recetas, los libros de instrucciones, las canciones, los poemas.

En dicha obra de títeres se preguntará a los niños por los textos que trajeron desde sus casas y se les pedirá que los saquen para empezar a trabajar con ellos; pues con anterioridad se le pidió que trajeran al aula diferentes textos, entre ellos, cuentos, poemas, recetas, instrucciones, canciones, álbumes, libros de significados, cartas, entre otros.

DESARROLLO

La profesora tendrá preparado un cartel en forma de bolsillero, donde cada bolsillo corresponde a un tipo de texto (argumentativo, narrativo y expositivo), este se utilizará como herramienta clasificadora. Luego, se conformarán 5 o 6 grupos de trabajo, y con el mismo material que hayan

traído desde la casa, más otros aportados por la profesora, empezarán a leer los textos y a encontrar indicios que les permita clasificarlos.

Al terminar esta actividad de clasificación, se propone construir una definición acerca de cada tipo de texto clasificado, teniendo en cuenta lo que los estudiantes creen que es y las características que estos tienen, según sus conocimientos previos, así se obtendrán cerca de 5 definiciones por cada equipo. Estas definiciones deberán escribirse en 1/8 de cartulina que será pegado posteriormente en el tablero. Cada grupo tendrá un representante, que debe leer las definiciones elaboradas; mientras tanto, la profesora, muy atentamente, tomará apuntes en el tablero sobre elementos comunes, así se irá construyendo cada uno de los conceptos definitorios de los tipos de texto: narrativo, expositivo y argumentativo.

Después de esta actividad, se hará un juego que se llama: ¿De quién se habla? Este juego consiste en crear 2 grupos de trabajo, mejor dicho, dividir el grupo en 2 y ubicarlos en posición de enfrentamiento, cada grupo tendrá una bolsa con tarjetas y cada una de estas con las características de los diferentes tipos de textos. El juego se desarrolla así:

1. Un niño del grupo A, saca una tarjeta de la bolsa y lee las características que allí se mencionan (las tarjetas las trae elaboradas la profesora)
2. El grupo B se reúne durante 1 minuto para discutir a qué tipología se refieren estas características, hacen su elección, toman nuevamente su lugar y eligen un niño del otro grupo para que ahora responda su pregunta.
3. El grupo A aprobará o desaprobará lo dicho por el grupo B.
4. La dinámica continua, hasta que ya no haya más tarjetas.
5. El ganador del juego es el equipo que más puntos tenga.

6. En los casos donde se presenten dudas, el profesor deberá dirimirlas y adjudicará los puntos.

CIERRE

Al final de la clase se proyectará el siguiente video

<https://www.youtube.com/watch?v=gEn3woapfE>

El video no tiene voz, necesita ser trabajado por la profesora a través de la interacción con los estudiantes, pararlo en cada corte de imagen, para permitir que un niño lea el contenido de la diapositiva y pregunte por el sentido de lo que se expresa allí.

Al finalizar la clase, la profesora entregará una rúbrica a cada niño, con los diferentes tipos de texto, pero pedirá que se formen en parejas para resolver la situación que se les planteará. Los estudiantes deben colocar en un recuadro vacío, algunas características referentes a cada tipología, el cuadro deberá ser pegado en el cuaderno designado para la secuencia didáctica.

Después, la profesora pedirá que piensen en un objeto, artefacto de la casa que puedan llevar a aula para la próxima sesión, este deberá ir empacado de tal forma que los compañeros no sepan de qué se trata.

Justo antes de acabarse la clase, la profesora hará una reflexión, donde retome el objetivo de la clase y comente sobre los alcances que se obtuvieron tras el desarrollo de las actividades, felicitará a los estudiantes por el compromiso y pedirá que saquen el cuaderno de la secuencia, para que realicen la actividad de metacognición, donde los estudiantes responderán a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí?, ¿Cómo lo aprendí?, ¿Qué otras cosas quiero aprender referentes al tema?

SESIÓN N° 4

TÍTULO: DESCRIBIR PARA DESCUBRIR

TEMA: ¿QUÉ ES DESCRIBIR?

OBJETIVO:

Describir propiedades de algunos objetos, teniendo en cuenta la objetividad, claridad y concisión que caracterizan el texto expositivo-descriptivo.

APERTURA

Para dar inicio a la sesión se organizará el salón en mesa redonda, cada estudiante sacará su objeto o artefacto previamente encubierto que trajo de casa y lo pondrá sobre su puesto, con el fin de empezar la actividad.

DESARROLLO

Descubre el objeto encubierto.

ACTIVIDAD 1:

Cada estudiante deberá escoger con anticipación un objeto o artefacto que tenga en casa y quiera traer a clase porque llama su atención, porque usa a diario, por su utilidad o por alguna otra razón, el niño o niña socializará con sus compañeros su objeto, pero este estará encubierto puede ser en una caja una bolsa, él se dedicará a contar su tamaño, textura, peso, color, forma, uso, características (con anterioridad el niño puede pedir ayuda de sus padres para preparar la descripción oral que hará en clase) de forma que sus compañeros puedan hacerse una representación mental de este, sin verlo; una vez haya dicho todo lo que tenía preparado y sus compañeros opinen procederá a destapar el objeto y confrontar con la respuesta de sus

CIERRE

Alimento el bolsillero.

ACTIVIDAD 1:

En la sesión anterior se elaboró un bolsillero con las diferentes tipologías textuales, los estudiantes según lo aprendido podrán decir esta ficha elaborada en clase a qué tipología corresponde y de esta forma ubicarla en el bolsillo correspondiente.

Lluvia de ideas

ACTIVIDAD 1:

Cada estudiante pasará al tablero y escribirá una palabra o frase acerca de lo que hoy hicimos en clase, todos deberán participar, esto con el fin de crear entre todos una definición de lo que es describir, esta definición cada uno la copiará en su cuaderno designado para la secuencia didáctica.

Antes de acabarse la clase, la profesora hará una reflexión, donde retome el objetivo de la clase y comente sobre los alcances que se obtuvieron tras el desarrollo de las actividades.

Los estudiantes deberán responder a las siguientes preguntas en su cuaderno.

¿Qué aprendí?, ¿Cómo lo aprendí?, ¿Qué otras cosas quiero aprender referentes al tema?

SESION N° 5

TÍTULO: PINTANDO CON LA VOZ

TEMA: LA DESCRIPCIÓN

OBJETIVO: Realizar descripciones de objetos y animales, usando la adjetivación correspondiente a cada situación y usando un patrón descriptivo que permita representar de forma suficiente el elemento descrito.

APERTURA

Actividad 1

La clase iniciará con un saludo caluroso de bienvenida a una nueva sesión, seguidamente, se escuchará la canción, “La tierra es de todos”, que para este momento ya estará más afianzada por los niños. Luego, la profesora pedirá a cada estudiante que escriba en un pequeño papel una palabra que les dirá, así pues, la maestra se dirigirá a cada estudiante con una cualidad que lo identifique frente al grupo y lo hará en voz alta, se espera que el estudiante tome nota de inmediato.

Al terminar de dar las características, la profesora propondrá que cada niño le entregue este papel o cualidad a otro compañero que considere que tenga esta característica o cualidad, diciendo por ejemplo: *yo considero que camilo es muy **respetuoso**, pues siempre escucha y atiende las sugerencias, no le pega a los compañeros y pide disculpas cuando hace algo incorrecto.*

DESARROLLO

Actividad 2

Esta segunda parte de la actividad se iniciará preguntando por el objetivo del ejercicio anterior, de esta manera los niños y niñas responderán a la siguiente pregunta, ¿Qué estábamos haciendo en la actividad anterior? Mientras cada niño responde, la profesora irá tomando apuntes en el tablero, sobre las intervenciones de los niños, hasta consolidar el concepto describir. Con este concepto claro y construido a base de las intervenciones de los niños, seguiremos utilizando la palabra describir, para cada actividad propuesta.

Actividad 3

Seguidamente se leerá el siguiente texto.

Texto de Juan Valera

ROSITA

Era Rosita perfectamente proporcionada de cuerpo: ni alta ni baja, ni delgada ni gruesa. Su tez, bastante morena, era suave y finísima, y mostraba en las tersas mejillas vivo color de carmín. Sus labios, un poquito abultados, parecían hechos del más rojo coral, y cuando la risa los apartaba, lo cual ocurría a menudo, dejaba ver, en una boca algo grande, unas encías sanas y limpias y dos filas de dientes y muelas blancos, relucientes e iguales. Sombreaba un tanto el labio superior de Rosita un bozo sutil, y, como su cabello, negrísimo. Dos oscuros lunares, uno en la mejilla izquierda y otro en la barba, hacían el efecto de dos hermosas matas de bambú en un prado de flores.

Tenía Rosita la frente recta y pequeña, como la de la Venus de Milo, y la nariz de gran belleza plástica, aunque más bien fuerte que afilada. Las cejas, dibujadas lindamente, no eran ni muy claras ni muy espesas, y las pestañas larguísimas se doblaban hacia fuera formando arcos graciosos.

Después de leerlo la primera vez, se preguntará a los estudiantes por la intención del escritor y se harán las siguientes preguntas: ¿Qué nos cuenta el texto? Y ¿Cómo lo hace?

Luego se hace una segunda lectura del texto, pero ahora fijando la atención en las palabras que describen ¿Qué palabras utiliza el autor para describir el personaje? ¿Qué otras palabras se pueden usar para describir? ¿Qué otras cosas podemos describir?

Actividad 4

Modelo de producción de descripciones

La profesora proyectará mediante el video vean el video descriptivo del perro, encontrado en el siguiente link <https://www.youtube.com/watch?v=arIafsLr1uo>

El video será proyectado dos veces, pero la segunda vez será pausado cada 10 segundos, la profesora preguntará por el tipo de información que está dando: ¿quées?, ¿qué características físicas presenta?, ¿qué come?, ¿cómo se desplaza?, ¿dónde vive?, ¿qué otras curiosidades presenta o se conocen?.

Estas preguntas se irán escribiendo en el tablero a modo de "módulo de producción", con la intención de que esas cuestiones sean mencionadas en la descripción oral o escrita de los animales que a continuación se describirán.

Actividad 5

La piñata descriptiva

Después de ver el video y crear un "módulo de producción" de descripciones de animales, la profesora colgará del techo del salón una piñata, la cual tendrá dentro de ella 25 láminas de

animales diferentes. Animados los niños por la canción "rompe la piñata" se elegirá un estudiante mediante una rifa, que será quien la rompa. Con la piñata rota, los estudiantes se dispondrán a coger una lámina del suelo (anterior a ello se les habrá explicado que no se la pueden mostrar a nadie).

La profesora hará el esquema de producción creado en un tamaño grande, y los fijará en el salón, para que los niños puedan apoyar su trabajo en él. Luego, cada estudiante deberá describir su animal de forma escrita, en su cuaderno dispuesto para las actividades de la secuencia didáctica, en la consigna se pedirá, tratar de seguir el esquema de producción de descripciones.

Seguidamente, se formarán parejas de trabajo, elegidas mediante la dinámica del número igual, así la profesora deberá contar los estudiantes y asignar a la mitad del grupo un número y repetir el conteo para que la otra mitad puedan emparejarse.

Después de formadas las parejas, y de haber escrito la descripción del animal que a cada uno le correspondió, se elige quien empezará y en forma de adivinanza, cada estudiante va leyendo una a una las características, pero, cada vez que se lea una, el destinatario deberá lanzar un posible nombre animal que cumpla con esa descripción; así hasta que se adivine según sus características.

CIERRE

El banco de palabras descriptivas

En esta actividad habrá 2 cajas: una con sujetos y otra con abundantes cantidades de adjetivos, los estudiantes lo que deben hacer es acercarse a la caja 1 (sujetos), retirar un papel y pegar en el cuaderno de la secuencia el sujeto que le correspondió y sobre el cual encontrarán adjetivos que correspondan, describan y cualifiquen a este sujeto. De esta manera, cada estudiante deberá ir las

veces que sea necesario a la caja para devolver adjetivos que no corresponden o encontrar los que necesite para realizar su descripción. Para esta actividad tendrán 15 min. Luego, deberán organizar un texto corto utilizando todas las palabras, en el cual se describa de forma clara y organizada el sujeto que le correspondió a cada estudiante.

Al terminar la anterior actividad, la profesora recordará el tema, el objetivo y preguntará por la conceptualización de la descripción, se escribirá una corta definición en el tablero y cerrará felicitando a los estudiantes por la disposición y la realización plena de las propuestas. Los estudiantes sacarán su cuaderno, tomarán nota del significado de describir y, finalmente, responderán a las preguntas: ¿Qué aprendí hoy?, ¿Cómo lo aprendí? Y ¿Qué más quiero aprender sobre el tema?

SESIÓN N° 6

TÍTULO: SI QUIERES APRENDER, PRIMERO TIENES QUE LEER

OBJETIVO:Leer textos expositivos- descriptivos y diferenciarlos de otras tipologías textuales.

APERTURA

Visita a la biblioteca

Antes de salir a la biblioteca indagaremos con los niños ¿Cuáles son los propósitos cuando visitamos una biblioteca? ¿Qué elementos debemos llevar y ¿Cuál debe ser -nuestro comportamiento en la biblioteca?

DESARROLLO

Actividad 1:

Una vez los niños han expuesto sus ideas les explicaremos nuestra intención en esta visita, que consiste en ir a buscar libros que tengan textos expositivos descriptivos (las docentes con antelación deberán buscar libros que contengan este tipo de texto y ubicarlo en una parte específica) los estudiantes deberán escoger uno, buscar el texto, leerlo y reproducirlo literalmente en una ficha, y en su cuaderno de secuencia didáctica contestar las siguientes palabras.

¿Quién crees que escribió el texto? ¿Para quién crees que escribieron este texto?¿Para qué se escribió?¿Qué mensaje quiere expresar? ¿Qué pasa con quien lee el texto?

Actividad 2:

Juego “La cumbre de los expertos”

Para empezar, pediremos a los estudiantes que imaginen que son unos investigadores muy importantes que han decidido reunirse con otros investigadores de todo el mundo para compartir conocimientos acerca de un tema que llevan investigando por años como lo son los tiburones blancos; en esta cumbre el propósito es reunir toda la información necesaria acerca de este animal para hacer una publicación de un texto, sobre el tiburón blanco en la revista National Geographic.

Para esta actividad los estudiantes deberán sentarse en mesa redonda y se les pedirá con anticipación elaborar una bandera pequeña del país que desean representar, la cual irá pegada en el puesto de cada uno.

Como insumo para la realización de la cumbre los estudiantes deberán ver el siguiente video (https://www.youtube.com/watch?v=1wEzTdsJ_Ak) y tomar nota de las ideas que más llamen su atención pues estas equivaldrían a las investigaciones hechas por ellos para compartir en la cumbre.

Una vez visto el documental y cuando cada investigador tenga sus aportes para la cumbre, se le dará inicio a esta: se empezará por orden alfabético según el nombre del país, la docente hará las veces de secretaria e irá anotando los aportes en el tablero, estos no se deberán repetir información, por ello, cada investigador estará atento en aportar algo nuevo, cuando todos hayan participado deberán construir un texto en conjunto teniendo en cuenta lo aprendido anteriormente en las otras secciones sobre lo que es un texto expositivo y la descripción.

La secretaria de la cumbre irá digitando el texto construido por los investigadores, lo hará a través de un computador y proyectado en un video beam para que todos participen puedan revisar opinar y corregir, una vez listo el texto, imprimimos el artículo para la publicación la cual irá para uno de los tableros informativos de la institución.

CIERRE

Actividad 1:

La bolsa preguntona

Se realizará el tradicional juego tingo tango, que irá rotando una bolsa con varias preguntas, quien caiga en tango sacará una pregunta y la contestará.

Preguntas:

Según la actividad de la cumbre, ¿qué es para ti un experto?

¿Quién crees que realizó el documental?

¿Para quién creen que realizaron este documental?

¿Para qué?

¿Qué mensaje quiere expresar?

¿Qué pasa con la persona que ve el documental?

¿Por qué crees que es importante saber para quién escribimos?

Antes de acabarse la clase, la profesora hará una reflexión, donde retome el objetivo de la clase y comente sobre los alcances que se obtuvieron tras el desarrollo de las actividades. A su vez, los estudiantes deberán responder las siguientes preguntas en su cuaderno.

¿Qué aprendí?, ¿Cómo lo aprendí?, ¿Qué otras cosas quiero aprender referentes al tema?

SESION 7

TÍTULO: APRENDIENDO SOBRE LA EXPOSICIÓN

OBJETIVO: Reconocer el propósito comunicativo del texto expositivo y diferenciarlo de otros, identificando sus principales características.

APERTURA

La clase iniciará con el saludo de rigor, luego, se cantará la canción del proyecto y, posteriormente, se pasará a explicar el siguiente juego:

Habrán pegadas debajo de las sillas unas cintas de colores, ellos deben zafar la suya y colocársela en la mano, habrá cintas verdes, azules, rojas, amarillas, moradas, rosadas, naranjas y negras, para un total de 8 equipos, de más o menos 3 integrantes. Después, la profesora sacará de una bolsa una palabra, que tendrá el nombre de un animal. Luego indica que cada grupo deberá sacar de otra bolsa un género de texto, por supuesto habrá repetidos. La instrucción será hacer un texto oral según el género de texto que les haya correspondido; así pues, la profesora se acercará a cada grupo y ayudará a desarrollar la actividad. A los que les correspondió cuento, dará pautas para el inicio, a quien les correspondió instructivo dará pautas para la elaboración de un manual de manualidades, a quien le correspondió lírico les ayudará a componer una canción y a quienes les haya tocado expositivo, les prestará las herramientas para la búsqueda de la información. Finalmente, se hará una socialización corta, del trabajo realizado.

DESARROLLO

La profesora entregará a los equipos de trabajo antes conformados dos paquetes de fotocopias, uno con el cuento: "no te rías pepe" y el otro con un texto expositivo descriptivo de la zarigüeya. Propondrá mirarlos, explorarlos en cuanto a títulos, imágenes, cantidad de letras, palabras iniciales, final del texto, luego les pide que escriban en el cuaderno de la secuencia de cada estudiante las diferencias encontradas entre ambos textos, en seguida, se hará un conversatorio sobre estas características y se construirá un paralelo en el tablero según las opiniones de los compañeros (pero las que apunten en realidad a construir el concepto de texto expositivo y su finalidad).

Luego se leerán en voz alta la historia de "no te rías pepe" y luego el texto de la zarigüeya, se preguntará por más características del texto y se hará la pregunta ¿Qué quiero cuando escribo un texto con las características del texto expositivo? La conversación se irá hilando hasta llegar a apuntar al propósito de exponer, explicar e informar con la intención de que el otro conozca sobre algo.

Para finalizar esta parte de la clase, se le entregará a cada estudiante una tableta con acceso a internet, y se le pedirá que busque información acerca de un animal, que lea por un tiempo y vaya tomando apuntes de aspectos importantes. Después de un tiempo, la profesora recibirá las tabletas y pedirá que escriban un texto expositivo donde se nombren las características del animal que se investigó, al terminar la primera escritura la profesora pedirá los escritos y se sentará con cada estudiante a revisarlo y a ayudarles a hacer pequeñas correcciones.

CIERRE

El cierre de esta sesión será que lleven el texto en primera versión a la casa y que con la ayuda de los padres elaboren la imagen del animal en cartulina, en dimensiones pequeñas, máximo medianas y que pasen en limpio el texto escrito y corregido.

En la clase siguiente se hará una mesa redonda, donde cada estudiante muestra su trabajo, lo lee y dice como le pareció la experiencia. Al finalizar la socialización se pegarán estas producciones en un tablero mural del colegio.

Al final de la clase, la profesora recuerda el objetivo del texto expositivo, felicita a los estudiantes por el logro de la actividad y por la participación en ella. También pedirá saquen el cuaderno y respondan a las preguntas: ¿Qué aprendí del texto expositivo? Y ¿Cómo lo aprendí?

SESIÓN N° 8

Título: TITULANDO, ANDO

OBJETIVO: Reconocer la importancia del título en el texto expositivo y producir títulos acordes a los textos propuestos.

APERTURA

Se inicia la clase saludando a los estudiantes y recordando lo trabajado en la clase anterior, sobre el objetivo del texto expositivo. Se llevarán al aula 3 balones con las palabras: exponer, informar y explicar y se jugará un tingo tango, a la vez con las tres pelotas, los compañeros que queden con ellas dirán la relación de la palabra con el texto expositivo, el juego se hará 3 veces. Luego, se dispondrá el salón para observar el documental sobre animales en vía de extinción, el cual se encuentra en el siguiente link:

https://www.youtube.com/watch?v=uQPak_4sQbw

Al terminar, preguntaremos ¿cuál sería el título del documental visto anteriormente?, para ello cada estudiante tendrá un papel y escribirá su propuesta de título y lo pegará en el tablero, dejando la mitad en blanco.

DESARROLLO

Con el tablero dividido en 2 partes y con una ya utilizada, se preguntará a los niños, ¿Qué es y para qué se usa el título?, lo más pertinente de las repuestas de los estudiantes se irá escribiendo en la otra parte del tablero, el profesor aportará también y así se construirá el significado de lo que es un título, cuando se usa y su importancia para el caso de los textos expositivos.

Seguidamente, se repartirá a los estudiantes unos textos cortos descriptivos, sacados de los álbumes antiguos de chocolatinas jet, pero con la modificación de no tener título, a cada estudiante le corresponderán 2, la tarea de esta actividad consiste, en que aborde cada texto, sea leído 1 o 2 veces, según la capacidad de comprensión de cada uno, posteriormente, asocie esas características a un animal y coloque el título al texto que le correspondió. Consecutivamente, los estudiantes deben pegar en el cuaderno de la secuencia, cada texto con su respectivo título y el dibujo del animal descrito.

Para finalizar, cada estudiante debe elegir uno de los dos textos y hacer una producción oral, en la cual cuenta los demás compañeros el título, las características y algunas curiosidades del animal.

CIERRE

Para finalizar, la profesora hará un juego de preguntas que se llama alcanza la estrella, el cual consiste en pegar del tablero una cantidad considerable de estrellas con preguntas en la parte de atrás. A través del juego del tingo tango, se descubrirá quién debe contestar la pregunta. El estudiante que quede con el tango en la dinámica elegirá un compañero y una estrella, entre los dos deben contestar la pregunta, si es incorrecta la respuesta la profesora preguntará al grupo si alguien más tiene una opinión diferente, si no sucede, la profesora aclarará la respuesta.

Al final, la profesora felicita a los estudiantes por la participación, recuerda el objetivo de la clase, se refiere nuevamente a la importancia que tiene el título en un texto y pide responderlas tres preguntas de rutina en el cuaderno de la secuencia: ¿Qué aprendí hoy? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué más quiero saber sobre el tema?

SESIÓN N° 9

TÍTULO: EXPOSICIÓN FOTOGRÁFICA

OBJETIVOS:

1. Planificar la escritura del texto, antes de su primera producción.
2. Crear una primera versión escrita de un texto expositivo-descriptivo
3. Revisar su escrito y el de otros compañeros, sugiriendo correcciones a la luz de los elementos de la situación de comunicación.

APERTURA

Actividad 1:

Juego interactivo “Aprendamos a describir “

En este juego el estudiante encontrará las aventuras de un abuelo aventurero que conoció lugares, animales extraordinarios y personas fantásticas. Con sus historias conocerás y aprenderás a describir animales.

Enlace del juego: <http://mundodescripcion.blogspot.com.co/2012/09/juegos-interactivos-aprendemos-describir.html>

DESARROLLO

Actividad 1:

Exposición fotográfica:

(Esta actividad tiene dos momentos: el número uno, planificación y elaboración del material para la exposición fotográfica y, el segundo momento, la presentación de dicha exposición).

Para esta actividad los estudiantes serán fotógrafos reconocidos quienes capturan la mejor imagen de algún animal para una exposición fotográfica, el salón se ambientará con dichas fotos y su respectivas descripciones, tendremos como invitados otros grados de la institución. Actualmente, en todas las casas algún miembro de la familia cuenta con un dispositivo móvil con cámara fotográfica, con anticipación a la realización de la sesión se les pedirá a los estudiantes fotografiar alguna animal, puede ser su mascota u otro animal que se encuentre, luego indagará en casa acerca de este animal, tomará apuntes y los traerá a clase al igual que la foto impresa. Cada estudiante hará la descripción de su animal apoyado en los apuntes que trajo y en la observación detallada de la foto; esto lo hará atendiendo a las siguientes categorías, ¿Cómo es? , ¿Cómo se alimenta? ¿Qué rasgos físicos tiene?, ¿Cómo se desplaza? y ¿Qué curiosidades lo caracterizan? Por último, el estudiante pondrá un título a su descripción.

CIERRE

Actividad 2: Revisión entre pares.

Los estudiantes deberán presentar el borrador que elaboraron del texto expositivo que acompañará la imagen. Se harán en parejas con la finalidad de revisar sus escritos; primero individualmente y luego con su par, con la finalidad de mirar que el texto sea claro, concreto, que atienda a las categorías sugeridas. Una vez revisado varias veces lo pasarán en limpio, puede ser a mano o de forma digital, para luego imprimir.

Antes de acabarse la clase la profesora hará una reflexión, donde retome el objetivo de la clase y comente sobre los alcances que se obtuvieron, tras el desarrollo de las actividades. Los estudiantes deberán responder a las siguientes preguntas en su cuaderno: ¿Qué aprendí?, ¿Cómo lo aprendí?, ¿Qué otras cosas quiero aprender referentes al tema?

SESIÓN N° 10

TÍTULO: SALVA FAUNAS AL RESCATE

OBJETIVO: Representar, por medio de un organizador gráfico (mapa mental), un texto expositivo.

APERTURA

Se dará inicio a las actividades con la exposición fotográfica, para ello se buscará un lugar apto para esta dentro de la institución, los invitados podrán disfrutar de esta exhibición, los grupos invitados podrán ser de grados segundos, terceros y cuartos. En la salida estará un estudiante que el grupo elija para realizar una pequeña encuesta a los visitantes acerca de la exposición con el fin de mejorar aspectos importantes en la producción de textos expositivos descriptivos. Las preguntas serán las siguientes:

¿La descripción del animal se relaciona con la fotografía?

¿La descripción te ayuda a imaginar mejor cómo es el animal?

¿Qué crees que faltó por decir en las descripciones?

¿Se utilizaron las palabras adecuadas en la descripción?

Actividad 2:

Entonación de la canción insignia de la secuencia “La tierra es de todos”

DESARROLLO

Actividad 1:

Adopta un animal de tu región que este en vía de extinción.

La docente ambientará el salón con un mapa mental de un texto expositivo sobre La danta, un animal en vía de extinción de nuestra región, con el fin de crear curiosidad en los niños acerca de qué es y cómo se elabora un mapa mental, la docente lo comentará y los niños irán deduciendo el paso a paso de su realización, estas observaciones se escribirán en el tablero, hasta construir el concepto práctico de mapa mental.

Actividad1:

Los niños y niñas deberán formarse en parejas para escoger el animal que adoptarán, para ello la docente mostrara fotografías de cada uno, si el estudiante desea puede investigar adicionalmente otro animal que esté en vía de extinción de su región, para esta investigaciones se puede hacer uso de la sala de sistemas , libros y consultas con familia y amigos, tomar apuntes y llevarlos a la próxima actividad.

Actividad 2:

Con los apuntes de la investigación realizada por parejas la docente entregará medio pliego de papel bond y el texto expositivo, para trabajar, deberán contar con tijeras marcadores, colores, reglas, lápiz, borrador...

Actividad 3:

Con ayuda de la docente cada pareja hará una o varias relecturas de sus apuntes y de un texto descriptivo que les facilitará la docente, estos textos tomados de libro Animales en extinción, Colombia Región andina. Leyendas de Valeria Baena, con asesoría científica de Javier Cajiao. Para extraer las ideas principales acerca de cada animal, estas se irán subrayando según su categoría, asignándose un color para cada una; ejm, el color amarillo atenderá a las ideas que den cuenta de ¿cómo es? , el azul a las actividades que realiza, y el rojo a su forma de alimentación.

Actividad 4:

Una vez extraídas y categorizadas las ideas principales, cada pareja procederá a realizar su mapa mental, usando el ejemplo expuesto por la docente.

Actividad 5:

Cada pareja deberá pegar su trabajo en la pared del salón como en una especie de galería, luego pasará y expondrá su trabajo a sus compañeros.

CIERRE

Actividad 6:

Una vez que todos hayan expuesto, se realizará una conversatorio acerca de cómo fue la elaboración de cada uno de los mapas mentales, qué dificultades encontraron para extraer y categorizar las ideas y así representar la información.

Se hará una comparación entre los diferentes mapas, los niños y niñas podrán opinar acerca de qué ideas iguales encontraron, cuáles faltaron en su mapa que eran importantes y qué beneficios encuentran en los organizadores gráficos (mapamental) para la comprensión del texto.

Actividad 7

Los estudiantes sacarán su cuaderno y evaluarán la sesión mediante las preguntas ya mencionadas.

¿Qué aprendí?

¿Cómo lo aprendí?

¿Qué debo reforzar?

SESIÓN N° 11

TÍTULO: ANIMALES EN EXTINCIÓN

OBJETIVO: Producir un texto que dé cuenta de un enunciador que conoce sobre el tema, y describe un objeto de estudio con un propósito de comunicación claro para un destinatario real.

APERTURA

Podremos iniciar el tema, dialogando acerca de los animales extinguidos y para ello se observara los siguientes tráileres de la “Era del hielo”, “Dinosaurio” y “ en busca del valle encantado; donde aparecen animales extinguidos ”. Conversar acerca de los animales que aparecen en el film, tomar fragmentos y analizarlos, indagar si conocen sus nombres, sus características; preguntas como: ¿ por qué razón se extinguieron? ¿Como vivían? ¿Cómo crees que sería la vida con ellos si aun existieran? ¿Creen que es importante cuidar nuestros animales de la extinción y por qué?.

<https://www.youtube.com/watch?v=c-nx0mS0WF8>

<https://www.youtube.com/watch?v=FuUZZs5KNS0>

<https://www.youtube.com/watch?v=X0HI-DfmFeo>

<https://www.youtube.com/watch?v=9syUBQhjwGM>

DESARROLLO

Actividad 1:

Dulcemente hago comparaciones.

Cada estudiante llevará al salón una varias chocolatinas jet con el fin de buscar en su interior la lámina que corresponde al actual álbum “ Planeta sorprendente “, en cada lámina hay descripciones de animales, plantas y lugares ; la intención es leer con los estudiantes cada una de las láminas y encontrar en ellas comparaciones que allí aparecen que ayudan al destinatario a comprender mejor lo allí descrito, unos ejemplos de ello son los siguientes: La rana arbórea es tan pequeña como el dedo pulgar, el embarazo del elefante es de 18 a 22 meses lo que es igual a dos embarazos de los humanos, la jirafa mide aproximadamente , la jirafa mide aproximadamente 4.80 a 5.50 metros casi igual a dos pisos , la piel de la serpiente es escamosa como los peces, el sapo católico, libera una secreción convertida en pegamento cinco veces más fuerte que los pegamentos convencionales. El erizo está cubierto de espinas, muy gruesas en forma de lápiz, esto se hará de forma grupal y socializamos para que sirva este tipo de comparaciones. Finalmente disfrutaremos de las chocolatinas.

Actividad 2:

De forma individual cada estudiante con sus apuntes de la descripción del animal escogido en la sesión de salva faunas, escogerá qué aspectos o características desea destacar o qué rasgo desea distinguir de su animal; una vez escogidos, los niños deberán buscar un animal u objeto que comparta esta características similar a la actividad realizada con las láminas de chocolatinas. Cada estudiante socializará su nueva producción con el fin de hacer correcciones.

Actividad 3

Moldeando con plastilina

En esta actividad los estudiantes deberán reproducir, de la manera más exacta posible, el animal descrito anteriormente ,elaborándolo en plastilina, podrán recibir ayuda de sus padres o familiares,

pues la intención es una hacer una réplica pequeña la cual irá acompañada del texto elaborado en la anterior actividad por los estudiantes , este deberá ir escrito de forma clara y letra legible y, si desea, puede digitarse, todo esto con el fin de hacer una exhibición en el coliseo de colegio para que los demás estudiantes de la institución puedan conocer los animales de nuestra región en vía de extinción. Como música de fondo sonará la canción Himno de la secuencia didáctica.

Cierre

Actividad 1:

Los estudiantes sacarán su cuaderno y evaluarán la sesión, mediante las preguntas ya mencionadas.

(¿Qué aprendí?

¿Cómo lo aprendí?

¿Qué debo reforzar.)

SESION 12

DANDO SENTIDO A MIS PRODUCCIONES

TEMA: Algunos signos de puntuación, la coma, el punto y los signos de pregunta o interrogación.

OBJETIVO: Reconocer la importancia del uso signos de puntuación en un texto expositivo y usar, por lo menos, los básicos (coma, punto aparte e interrogación) en las producciones escritas.

APERTURA

Se iniciará el encuentro saludando a los niños y entregando un texto para ser leído que recibe el nombre “Colombia es maravillosa”, del libro de la colección semilla “Animales en vía de extinción”. Todos los estudiantes tendrán su texto y se pedirá a uno que lo lea en voz alta mientras los demás siguen la lectura en el suyo, seguidamente, se les preguntará por un posible título, con el cual se completará la lectura, se escucharán varias opciones y se elegirá el más acorde; cada niño pondrá en su texto el título elegido y pegará la guía en el cuaderno de la S.D, luego de ello, se preguntara, ¿Por qué es importante el título en un texto expositivo? Se escucharán varias intervenciones y se cerrará esta actividad con las conclusiones de la sesión anterior (10).

La clase continuará pidiendo a los niños que lean nuevamente el texto, luego que observen sus características, no se le darán más indicios. Se pedirá que cada niño piense en alguna característica del texto y se habilitará el tablero para que todos o una gran mayoría salgan a escribir algo referente al texto; con esta actividad se quiere llegar a observar si se tienen en

cuenta los signos de puntuación, sino, motivaremos la búsqueda hasta que estos aparezcan en el tablero.

DESARROLLO

Seguidamente, la profesora hará una dinámica sobre las categorías registradas en el tablero, con la cual se irán borrando los nombres hasta que queden solo los de los signos de puntuación. Con ellos allí descritos, la maestra sacará un punto gigante, una coma, unos signos de interrogación de inicio y cierre y los pondrá de ambientación por el salón de clase “Los signos de puntuación serán elaborados en cartón paja”.

Luego, la maestra forma 3 grupos y entrega a cada uno 1 hoja grande y 1 marcador, un representante debe salir a elegir un signo, luego la profesora dice: Cada grupo debe discutir sobre cómo y para qué utilizar el signo de puntuación que eligieron, además, los estudiantes deben registrar en la hoja las conclusiones a las que llegaron. 10 minutos después se hará una pequeña socialización en la cual no intervendrá la docente.

Posteriormente, la profesora proyectará con el video vean una serie de frases con las cuales se analizará el uso del punto seguido y, punto final, la coma y los signos de interrogación; ello a través de preguntas y relectura de las frases con y sin el uso del signo correspondiente.

Continuo a la actividad anterior, se le pedirá al grupo que formen parejas y se les entregará una pequeña rejilla la cual deben llenar haciendo alusión a las características de los signos antes trabajados.

COMA	PUNTO	SIGNOS DE INTERROGACION
1	1	1
2	2	2

Para resolver esta rejilla cada pareja dispondrá de 15 minutos. Al terminar la elaboración de las características, cada grupo tendrá la oportunidad de comentar en una mesa redonda sus opiniones sobre dichos signos de puntuación. Luego, se entregará un texto encontrado en las pruebas saber 2017 sobre los ratones, en el cual los estudiantes deben ubicar los signos de interrogación más coherentes según la situación manifestada.

CIERRE

Se proyectará el video del monosílabo sobre los signos de puntuación, luego, se proyectará un texto corto en el tablero sobre la descripción de un animal y se entregarán al azar 10 signos de puntuación (en cartón paja), se leerá el texto tal y como está proyectado y se le pedirá a los niños que se acerquen a ubicar los signos para dar sentido y coherencia al mismo. Esta actividad será direccionada e intervenida conceptualmente por la maestra, quien hará preguntas constantemente sobre el uso correcto y debido de los signos de puntuación, ubicados por los estudiantes. Para finalizar, la maestra recogerá la información dada por los estudiantes y por las teorías y cerrará la clase haciendo una conclusión sobre la importancia de usar correctamente los signos de puntuación cuando se está produciendo cualquier tipo de texto.

SESION 13

PERFECCIONANDO MÍ ESCRITURA

TEMA: uso de los signos de puntuación

OBJETIVO: producir textos usando correctamente los signos de puntuación: coma, punto aparte y signos de interrogación.

APERTURA

La clase iniciará saludando al grupo, dando la bienvenida a una nueva sesión, después de esto se cantará la canción: “La tierra es de todos” y se dispone al grupo para iniciar; de esta manera, organizamos al grupo en mesa redonda y a los estudiantes parados frente a su puesto; mientras tanto la profesora escribe en el tablero la siguiente consigna: “Describe las características de un animal de la lista de animales en vía de extinción, puesta en la cartelera de la puerta, no olvide contar aspectos físicos, alimentación, vivienda y otras cualidades y/o curiosidades”.

Al terminar de escribir, la maestra lee en voz alta lo consignado en el tablero y pide que un estudiante cuente a sus compañeros en sus propias palabras la actividad que se va a desarrollar. Luego, la maestra entrega una hoja de papel donde aclara que cada estudiante debe escribir la consigna del tablero especificando el animal que se desea que el compañero describa.

Cuando todos tengan la consigna escrita, se iniciará la dinámica, que consistirá en tener un rollo de lana y coger la punta e indicar a un compañero que ha sido elegido y que debe coger el otro extremo, al tirarle la lana se irá también la hoja de papel con la consigna anteriormente escrita; así, hasta que todos tengan su indicación, al final resultará una telaraña difícil de desenredar.

Se indicará a los estudiantes que pueden buscar información en libros y equipos tecnológicos para que los textos tengan las características del texto expositivo (objetividad, claridad y concisión).

DESARROLLO

Antes de que el niño inicie a buscar información recibirá una hoja de planificación (como ya han tenido acercamiento a la planificación del texto no se les explicará), en dicha hoja el estudiante debe hacer una ruta de ideas con la información que tiene del animal que va a describir, cuando ya esté lista, el estudiante deberá mostrar a la maestra, quien le valorará su trabajo y hará observaciones, si son necesarias, luego, cada estudiante puede empezar a construir la primera escritura del texto. Mientras los estudiantes producen la profesora les estará aclarando personalmente dudas con respecto al uso de los signos de puntuación, que ya deben aparecer, puesto que se trabajaron en la sesión anterior.

CIERRE

Cuando todos los niños tengan su primera escritura, se le pedirá a 10 estudiantes lean para sus compañeros la producción que hasta el momento han escrito, aunque no sea la final; la profesora recogerá el trabajo y será guardado ya que es el insumo de la siguiente sesión.

La profesora cierra la clase haciendo una reflexión sobre la importancia de planificar la escritura. Se despide de los estudiantes y deja como labor buscar más información en casa sobre el elemento que se está describiendo.

SESION 14

CONECTANDO MIS IDEAS

OBJETIVO: Usar diferentes conectores en los textos producidos, para que estos tengan cohesión y se logre una escritura clara y objetiva.

APERTURA

La profesora saluda al grupo y le da la bienvenida para participar en un nuevo encuentro y cuenta someramente las actividades que se desarrollarán a lo largo de la clase. Luego, reparte los escritos que se realizaron en la clase anterior y pide que 2 o 3 niños diferentes a los que leyeron realicen el mismo ejercicio en voz alta.

Después, la profesora crea o imagina un relato y lo va contando usando correctamente la mayor cantidad de conectores y mientras los pronuncia los va escribiendo en el tablero. Luego, pregunta a los niños sobre estas palabras, ¿para qué se usan? ¿Cómo podrían ser usadas? Seguidamente, se dará la palabra a los estudiantes que deseen opinar y la profesora irá dando pistas sobre la importancia del uso de estas palabras en la construcción de un texto.

Posteriormente, la profesora pide que se formen 6 grupos y entrega a cada uno, 5 hojas de block y cinta y da la siguiente instrucción: cada grupo debe construir un puente con hojas de block, el cual pueda sostenerse parado, recuerden hacer fuertes sus patas, para que resista el peso, este solo puede elaborarse haciendo uso de las hojas y ningún otro material, todos los estudiantes deben participar de dicha elaboración.

DESARROLLO

Con los puentes ya elaborados y en pie la profesora empieza a contar un relato:

En un país no muy lejano un presidente mando a unos ingenieros en compañía de maestros de construcción a construir 6 puentes, uno a cierta distancia del otro, con el fin de que con estos puentes se pudiese pasar de una ciudad a otra ya que estaban separadas por un ancho y caudaloso río. Pero antes de terminar la obra los ingenieros y los maestros de construcción se enfermaron por la dura labor desempeñada.

Las obras se pararon por un largo tiempo y los trabajadores al parecer no regresarían jamás; por tal razón se reunieron los habitantes del pueblo y pensaron en que no tenía sentido tener 6 puentes y no poder llegar al lugar deseado... Cuando la profesora termine de contar hará las siguientes preguntas:

¿Qué creen ustedes que se inventaron los habitantes de este pueblo?

Luego se les pedirá a los estudiantes formados en grupo que piensen en una forma de unir su puente con el más cercano.

Cuando ya estén unidos todos los puentes, la profesora les comentará que la actividad del puente es algo muy parecido a los textos, que piensen en que cada puente es un párrafo de un texto y que cuando no se usan las palabras que conectan, los párrafos quedan sueltos, así como los puentes, separados uno de otro y sin mucha funcionalidad.

Actividad 3

Teniendo en cuenta que cada estudiante tiene su escrito descriptivo y una lista de conectores en el tablero, (escrita desde la primera actividad), se le pedirá que lean su texto e incluyan, donde vean necesario, el conector, se pedirá que al iniciar un párrafo siempre vaya uno y que para unir

frases también. De esta manera se les dirá que el texto elaborado debe tener por lo menos 3 conectores.

CIERRE

Cuando el texto este escrito completamente y leído por la maestra, cada estudiante debe pasarlo en limpio, mientras esto sucede, la profesora va preparando las rejillas evaluadoras para el texto producido. Al terminar, todo el proceso la maestra recibe el texto escrito y entrega una rejilla a cada estudiante. Luego la profesora comenta en qué consiste la rejilla y cómo se valorará el trabajo del compañero, con esta explicación se entregan los textos fijándose que nadie quede con el suyo, así se evaluarán entre ellos mismos, según los parámetros sugeridos por la rejilla.

Al terminar esta actividad, la profesora hará un conversatorio sobre las fases de la escritura (Planificación, primera escritura, revisión y reescritura) y se incluirá la metodología de la evaluación para que los estudiantes comenten sus impresiones sobre esta nueva experiencia y los aprendizajes que ha dejado para próximas producciones. Finalmente, se consignará en el cuaderno de la S.D las 3 preguntas y sus respectivas respuestas: ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué otras cosas me gustaría aprender?

SESION 15

VIAJANDO EN EL TIEMPO

OBJETIVO: Hacer descripciones en presente indicativo para darle un valor intemporal y universal a los textos producidos.

APERTURA



Los materiales que se necesitan son: palos de colores, bolígrafo y un porta lapiceros. Una vez recopilados, hay que elegir un color para cada tiempo verbal; seleccionar una lista de verbos y escribirlos en cada uno de los palos; luego mezclarlos e introducirlos en el porta lapiceros. A partir de aquí, y en función del color del palo que saque al azar el alumno, éste dispondrá de un minuto para hacer una frase con esa forma verbal, si no logra hacerlo deberá devolver el palito. Ganará el estudiante que más palos acumule.

DESARROLLO

Actividad: 1

Primero recordaremos a los estudiantes la siguiente información:

- El tiempo presente indica lo que ocurre ahora mismo.
- El tiempo pasado indica lo que ocurrió antes, ayer, etc.
- El tiempo futuro indica lo que va a ocurrir luego, mañana, después ...

En el tablero estará escrito el siguiente párrafo, la docente lo leerá con los estudiantes y pedirá algunos estudiantes que deseen salir al tablero para subrayar los verbos que allí aparecen utilizando marcadores de diferentes colores del ejercicio anterior, según el tiempo verbal en que se encuentre el verbo.

Las manzanas **crecen** en los árboles; algunas **tenían** gusanos, **son** de diferentes colores .A mí me **gustaría comer** manzanas frescas, sin embargo, **prefería** el sabor de una esponjosa torta casera de manzana que **hará** mi madre.

Verde: pasado

Azul: futuro

Amarillo: presente

El grupo se dividirá en tres, según los tres tiempos verbales. Los estudiantes de cada grupo deberán cambiar los verbos según el tiempo verbal que les correspondió. Una vez todos hayan terminado lo socializaremos con el fin de reconocer la importancia de que los textos sean coherentes con el tiempo verbal que se usa.

Actividad: 2

Proyectaremos en el televisor el siguiente texto descriptivo, este se leerá en voz alta y se les explicará que en el texto descriptivo que estamos produciendo de animales el tiempo que se debe usar es el presente, pues nuestro destinatario, en este caso el lector, en cualquier momento que lo lea, comprenderá que es una información actual.

Algunos estudiantes podrán pasar al tablero para hacer una lista con los verbos que allí se encuentran, observando que todos están escritos en presente infinitivo. Pediremos a los estudiantes que imaginen que este texto lo leeremos en 3 días, o en un mes o 2 años, aunque siempre que lo leamos será como si se hubiera escrito para ese día, para el presente.



Actividad: 3

Se tomará el texto elaborado por los estudiantes en la sesión 11, cada estudiante deberá revisar su texto y mirar si todos los verbos usados corresponden al mismo tiempo verbal y que este sea en presente, se les dará una hoja para que hagan una nueva versión que cumpla con este índice.

CIERRE

Clasifiquemos los textos:

Para terminar, presentaremos a los estudiantes tres textos: una carta, una fábula corta y un texto expositivo. Con ayuda de los estudiantes clasificaremos los textos según el tiempo verbal en el que está escrito, se discutirá las razones por las que creen que se escribe así y las razones por las

cuales se debe escribir en ese tiempo verbal. Luego, cada estudiante tomará su cuaderno de la secuencia didáctica para contestar las siguientes preguntas. (anexo 1)

(¿Qué aprendí?

¿Cómo lo aprendí?

¿Qué debo reforzar.)

FABULA

El caballo y el asno. Fábula infantil



Un hombre tenía un caballo y un asno.

Un día que ambos iban camino a la ciudad, el asno, sintiéndose cansado, le dijo al caballo:

- Toma una parte de mi carga si te interesa mi vida.

El caballo haciéndose el [sordo](#) no dijo nada al asno.

Horas más tarde, el asno cayó víctima de la fatiga, y murió allí mismo.

Entonces el dueño echó toda la carga encima del caballo, incluso la piel del asno. Y el caballo, suspirando dijo:

- ¡Qué mala suerte tengo! ¡Por no haber querido cargar con un ligero fardo ahora tengo que cargar con todo, y hasta con la piel del asno encima!

MORALEJA: Cada vez que no tienes tu mano para ayudar a tu prójimo que honestamente te lo pide, sin que lo notes en ese momento, en realidad te estás perjudicando a ti mismo.

CARTA



NOTICIA

El **copete** resume la información.

El **título** dice qué ocurrió.

El Notición, 22 de abril de 2010

Descubren un gusano sorprendente

Los científicos descubrieron un gusano que lanza bombas fluorescentes de color verde cuando está en peligro.

Las profundidades del mar no son ni oscuras ni solitarias como pensábamos. Con submarinos especiales, los científicos recorren el fondo del océano. Así descubrieron que allí habitan algunos animales que tienen luz propia.

Este año, los científicos hallaron un animalito muy extraño. Lo llamaron bombardero verde porque produce unas esferas de color verde, que brillan cuando se desprenden de su cuerpo. De ese modo distrae a los animales que

quieren atacarlo y puede escaparse.

El bombardero verde.

El **cuerpo** de la noticia desarrolla la información.

El **epígrafe** informa sobre la imagen.

SESION 15

CIERRE DE LA SECUENCIA DIDACTICA

OBJETIVO: Socializar con la comunidad educativa los aprendizajes en cuanto a la producción de textos expositivos descriptivos de los grados 3 :1 y 3 :2

APERTURA

Para iniciar se entona el himno de la secuencia “La tierra es la casa de todos”

DESARROLLO

Actividad 1

Los expertos hablan sobre extinción:

En esta actividad cada estudiante asumirá el rol de expertos, para la presentación de su escritura final, el texto expositivo-descriptivo del animal en vía de extinción que decidió adoptar durante la secuencia.

Este se proyectara en un video vean o en una pantalla, de modo que la comunidad educativa lo pueda leer, de allí que cada estudiante deberá contar su experiencia de escritura con respecto al texto, dando a conocer sus dificultades iniciales y fortalezas finales al momento de escribir este tipo de textos, también podrá relatar lo que aprendió en cuanto a los animales en vía de extinción

Actividad 2:

Recorrido: Aprendamos sobre la extinción:

El salón donde se llevara a cabo esta socialización, se ambientara con algunas de las actividades realizadas durante la secuencia como: Mural realizado por los padres de familia al inicio de la secuencia, exposición fotográfica y sus respectivos textos, mapas mentales, moldeado con plastilina con sus textos, y textos grupales de “la cumbre de expertos”

En este recorrido los estudiantes deberán dar a conocer cada una de sus producciones.

CIERRE

Actividad 1:

Entrega de ficheros a la institución:

Ya para concluir, se hará entrega oficial a la institución de 2 ficheros elaborados por el grupo 3 : 1 y 3 :2 donde se recopilaron las producciones de los textos finales , que se elaboraron en la secuencia. Esto como referente para consultas y motivación para los estudiantes de la institución.

Anexo 2

El esquema de consentimiento informado fue tomado de la tesis Grajales Arroyave (2017). Los datos allí suministrados fueron cambiados respectivamente por los acudientes de los niños participantes de la investigación, tal

<p>UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</p> <p>CONSENTIMIENTO INFORMADO</p> <p>En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante _____ identificada con documento N°, luego de comprender en qué consiste la investigación “Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivos descriptivos, en estudiantes de grado tercero de la I.E Gabriel Trujillo, de Caimalito, , adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.</p> <p>Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos descriptivos, en estudiantes de grado 3° de la institución educativa Gabriel Trujillo, de Pereira, corregimiento de Caimalito.</p> <p>Justificación de la Investigación: En la actualidad se han observado muchos altibajos en los resultados de las pruebas saber que se les realiza a los niños en primaria, es por ello que se ha visto la necesidad de implementar una secuencia didáctica que ayude a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguaje escrito de los niños y niñas de grado 3° de EBP, esto requiere de una observación permanente en el aula, pues es allí, donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender a leer y escribir como un proceso que necesita una reflexión en torno a las prácticas pedagógicas.</p> <p>Procedimientos: Para la recolección de datos se utilizará una rejilla para evaluar a los niños y niñas, saber cómo están en producción de textos expositivos-descriptivos, utilizando un <i>Pre-test</i> que ayudará a observar con detenimiento, y llegar a un análisis más profundo, el cual se contrastará con un <i>Postest</i>, para obtener más información sobre las prácticas educativas en lenguaje en el grado 3°.</p> <p>Beneficios: La información obtenida permitirá comprender los rasgos y características de las prácticas educativas en Lenguaje que aportan a la Educación en el grupo 3° y representará un insumo y aporte para las transformaciones que requieren las Instituciones Educativas en el marco de la Educación Básica Primaria.</p> <p>Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.</p> <p>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.</p> <p>Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.</p> <p>Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, éstos 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.</p> <p>Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de las investigadoras.</p> <p>A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a la responsable de la investigación. 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 Pereira, los 03 días, del mes febrero del año 2018.</p> <p>Mayra Alejandra Echeverry y Laura Jimena Rodriguez A. (investigadoras)</p> <p>Nombre de la madre de familia Cédula:</p>

y como se muestra:

Anexo 3

Tablas de Pre-Test y Pos-Test de los dos grupos

Pre-Test, grupo 1

ESTUDIANTE	Situación de comunicación				Superestructura				Lingüística textual				TOTAL PRUEBA	NIVEL TOTAL	PRETEST	Bajo	Medio	Alto	Total
	Enunciador	Destinatario	Propósito	TOTAL NIVEL	Anclaje	especialización	esta en relación	TOTAL NIVEL	os de puntuas	de tiempo y p	Conectores	TOTAL NIVEL							
1	2	2	2	6 medio	1	2	2	5 medio	1	3	1	5 medio	16 medio						
2	2	2	2	6 medio	3	2	1	6 medio	1	3	1	5 medio	17 medio						
3	1	1	1	3 bajo	1	1	1	3 bajo	1	3	1	5 medio	11 bajo						
4	2	2	2	6 medio	3	2	1	6 medio	1	3	1	5 medio	17 medio						
5	2	1	1	4 bajo	1	1	1	3 bajo	1	3	1	5 medio	12 bajo						
6	1	1	1	3 bajo	1	1	1	3 bajo	1	1	1	3 bajo	9 bajo						
7	2	1	1	4 bajo	3	2	1	6 medio	1	3	1	5 medio	15 medio						
8	2	1	1	4 bajo	1	1	1	3 bajo	1	3	1	5 medio	12 bajo						
9	1	1	1	3 bajo	3	1	1	5 medio	1	3	1	5 medio	13 bajo						
10	2	2	2	6 medio	3	2	1	6 medio	1	1	1	3 bajo	15 medio						
11	2	1	1	4 bajo	3	1	1	5 medio	1	1	1	3 bajo	12 bajo						
12	2	3	3	8 alto	1	2	1	4 bajo	1	3	1	5 medio	17 medio						
13	2	2	2	6 medio	1	2	1	4 bajo	1	3	1	5 medio	15 medio						
14	2	2	2	6 medio	3	2	1	6 medio	1	2	1	4 bajo	16 medio						
15	2	2	2	6 medio	3	2	1	6 medio	1	3	1	5 medio	17 medio						
16	2	2	2	6 medio	1	2	1	4 bajo	1	3	1	5 medio	15 medio						
17	2	2	1	5 medio	1	1	1	3 bajo	1	3	1	5 medio	13 bajo						
18	2	1	1	4 bajo	3	1	1	5 medio	1	3	1	5 medio	14 bajo						
19	2	1	2	5 medio	1	2	1	4 bajo	1	2	1	4 bajo	13 bajo						
TOTAL	35	30	30	95	37	30	20	87	19	49	19	87	269						
Porcentaje indicador	61%	53%	53%	46%	65%	53%	35%	42%	33%	86%	33%	42%	43%						

Pos-Test. Grupo 1

ESTUDIANTE	Situación de comunicación				Superestructura				Lingüística textual				TOTAL PRUEBA	NIVEL TOTAL	POSTEST	Bajo	Medio	Alto	Total
	Enunciador	Destinatario	Propósito	TOTAL NIVEL	Anclaje	especialización	esta en relación	TOTAL NIVEL	os de puntuas	de personas y	Conectores	TOTAL NIVEL							
1	3	3	3	9 alto	3	3	3	9 alto	3	3	3	9 alto	27 alto						
2	3	3	3	9 alto	3	3	2	8 alto	3	3	3	9 alto	26 alto						
3	3	2	2	7 medio	3	2	3	8 alto	2	3	2	7 medio	22 alto						
4	3	3	3	9 alto	3	3	3	9 alto	3	3	1	7 medio	25 alto						
5	3	3	3	9 alto	3	2	2	7 medio	3	3	2	8 alto	24 alto						
6	3	3	3	9 alto	3	3	3	9 alto	3	3	2	8 alto	26 alto						
7	3	3	3	9 alto	3	3	1	7 medio	2	3	1	6 medio	22 alto						
8	2	2	2	6 medio	3	3	3	9 alto	2	3	2	7 medio	22 alto						
9	2	2	2	6 medio	1	2	2	5 medio	2	3	1	6 medio	17 medio						
10	3	3	2	8 alto	3	2	2	7 medio	2	3	2	7 medio	22 alto						
11	2	2	2	6 medio	3	2	1	6 medio	2	3	2	7 medio	19 medio						
12	3	3	3	9 alto	3	3	3	9 alto	3	3	3	9 alto	27 alto						
13	3	3	3	9 alto	3	3	3	9 alto	3	3	3	9 alto	27 alto						
14	2	2	2	6 medio	3	2	2	7 medio	1	2	1	4 bajo	17 medio						
15	2	2	3	7 medio	3	3	3	9 alto	2	3	2	7 medio	23 alto						
16	3	3	3	9 alto	3	3	3	9 alto	3	3	2	8 alto	26 alto						
17	3	3	3	9 alto	3	3	3	9 alto	3	3	3	9 alto	27 alto						
18	3	2	3	8 alto	3	3	2	8 alto	3	3	3	9 alto	25 alto						
19	2	2	2	6 medio	3	2	1	6 medio	2	3	2	7 medio	19 medio						
TOTAL	51	49	50	150	55	50	45	150	47	56	40	143	443						
Porcentaje indicador	89%	86%	88%	72%	96%	88%	79%	72%	82%	98%	70%	69%	71%						

Pre-Test, grupo 2

ESTUDIANTE	PROPOSITO				SUPERESTRUCTURA				LINGÜÍSTICA				TOTAL PRUEBA	NIVEL TOTAL	PRETEST	Bajo	Medio	Alto	Total		
	ENUNCIADOR	DESTINATARIO	PROPOSITO	TOTAL	NIVEL	ANCLAJE	PECTUALIZACI	STA EN RELAC	TOTAL	NIVEL	OS DE PUNTA	EMA DE TIEM								CONECTORES	TOTAL
1	2	3	2	7	medio	1	2	1	4	bajo	1	3	1	5	medio	16	medio	4	14	4	22
2	1	1	2	4	bajo	3	2	1	6	medio	1	3	1	5	medio	15	medio	13	9	0	22
3	2	2	2	6	medio	3	2	1	6	medio	1	3	1	5	medio	17	medio	3	19	0	22
4	1	1	1	3	bajo	2	1	1	4	bajo	1	2	1	4	bajo	11	bajo	3	19	0	22
5	3	3	3	9	alto	1	3	1	5	medio	1	3	1	5	medio	19	medio	3	19	0	22
6	3	3	2	8	alto	3	2	1	6	medio	1	3	1	5	medio	19	medio	3	19	0	22
7	2	2	2	6	medio	3	2	1	6	medio	1	3	1	5	medio	17	medio	3	19	0	22
8	2	2	2	6	medio	1	2	1	4	bajo	1	3	1	5	medio	15	medio	3	19	0	22
9	3	3	2	8	alto	1	2	1	4	bajo	1	3	1	5	medio	17	medio	3	19	0	22
10	2	2	2	6	medio	3	2	1	6	medio	1	3	1	5	medio	17	medio	3	19	0	22
11	2	2	2	6	medio	2	2	1	5	medio	1	3	1	5	medio	16	medio	3	19	0	22
12	2	2	2	6	medio	1	2	1	4	bajo	1	3	1	5	medio	15	medio	3	19	0	22
13	2	2	2	6	medio	1	2	1	4	bajo	1	3	1	5	medio	15	medio	3	19	0	22
14	2	2	2	6	medio	1	2	1	4	bajo	1	3	1	5	medio	15	medio	3	19	0	22
15	2	3	2	7	medio	3	2	1	6	medio	1	3	1	5	medio	18	medio	3	19	0	22
16	1	1	1	3	bajo	1	1	1	3	bajo	1	1	1	3	bajo	9	bajo	3	19	0	22
17	3	3	2	8	alto	1	2	1	4	bajo	1	3	1	5	medio	17	medio	3	19	0	22
18	2	2	2	6	medio	1	2	1	4	bajo	1	3	1	5	medio	15	medio	3	19	0	22
19	2	3	2	7	medio	2	2	1	5	medio	1	3	1	5	medio	17	medio	3	19	0	22
20	2	2	2	6	medio	1	2	1	4	bajo	1	3	1	5	medio	15	medio	3	19	0	22
21	2	2	2	6	medio	1	2	1	4	bajo	1	3	1	5	medio	15	medio	3	19	0	22
22	2	1	1	4	bajo	1	1	1	3	bajo	1	1	1	3	bajo	10	bajo	3	19	0	22
TOTAL	45	47	42	134		37	42	22	101		22	61	22	105		340					
Porcentaje indicador	68%	71%	64%	65%		56%	64%	33%	49%		33%	92%	33%	51%		55%					

Pos-Test, grupo 2

ESTUDIANTE	SITUACION DE COMUNICACION				SUPERESTRUCTURA				LINGÜÍSTICA				TOTAL PRUEBA	NIVEL TOTAL	POSTEST	Bajo	Medio	Alto	Total		
	ENUNCIADOR	DESTINATARIO	PROPOSITO	TOTAL	NIVEL	ANCLAJE	PECTUALIZACI	STA EN RELAC	TOTAL	NIVEL	OS DE PUNTA	DE PERSONAS								CONECTORES	TOTAL
1	2	2	2	6	medio	3	2	2	7	medio	3	3	3	9	alto	22	alto	0	7	15	22
2	3	3	3	9	alto	3	3	2	8	alto	3	3	3	9	alto	26	alto	0	7	15	22
3	3	3	3	9	alto	3	3	1	7	medio	1	3	2	6	medio	22	alto	0	7	15	22
4	2	2	2	6	medio	1	2	2	5	medio	3	3	3	9	alto	20	medio	0	7	15	22
5	3	3	2	8	alto	3	2	1	6	medio	3	3	2	8	alto	22	alto	0	7	15	22
6	3	3	3	9	alto	3	3	3	9	alto	3	3	3	9	alto	27	alto	0	7	15	22
7	3	3	3	9	alto	3	3	3	9	alto	3	3	2	8	alto	26	alto	0	7	15	22
8	3	3	3	9	alto	3	3	3	9	alto	1	3	1	5	medio	23	alto	0	7	15	22
9	2	2	2	6	medio	3	2	2	7	medio	3	3	3	9	alto	22	alto	0	7	15	22
10	3	3	3	9	alto	3	3	3	9	alto	1	3	3	7	medio	25	alto	0	7	15	22
11	3	3	3	9	alto	3	3	3	9	alto	3	3	3	9	alto	27	alto	0	7	15	22
12	3	3	2	8	alto	3	3	2	8	alto	3	3	3	9	alto	25	alto	0	7	15	22
13	3	3	2	8	alto	3	2	3	8	alto	1	3	1	5	medio	21	medio	0	7	15	22
14	3	3	3	9	alto	3	3	3	9	alto	2	3	2	7	medio	25	alto	0	7	15	22
15	3	3	3	9	alto	3	3	2	8	alto	3	3	3	9	alto	26	alto	0	7	15	22
16	3	2	3	8	alto	3	2	3	8	alto	2	3	1	6	medio	22	alto	0	7	15	22
17	3	3	3	9	alto	3	3	3	9	alto	3	3	3	9	alto	27	alto	0	7	15	22
18	2	2	2	6	medio	3	2	3	8	alto	3	3	2	8	alto	22	alto	0	7	15	22
19	3	3	3	9	alto	3	3	3	9	alto	3	3	3	9	alto	27	alto	0	7	15	22
20	2	2	2	6	medio	1	2	2	5	medio	2	3	1	6	medio	17	medio	0	7	15	22
21	2	2	2	6	medio	3	2	3	8	alto	3	3	3	9	alto	23	alto	0	7	15	22
22	2	2	2	6	medio	1	2	3	6	medio	3	3	2	8	alto	20	medio	0	7	15	22
TOTAL	59	58	56	173		60	56	55	171		55	66	52	173		517					
Porcentaje indicador	89%	88%	85%	84%		91%	85%	83%	83%		83%	100%	79%	84%		83%					

Anexo 4

Fotografías de los estudiantes realizando diferentes actividades









