

PEQUEÑOS ENTOMÓLOGOS DESCRIBIENDO EL MUNDO DE LOS BICHOS
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO
EXPOSITIVO CON FOS DESCRIPCIÓN, EN LOS GRADOS CUARTO Y QUINTO.

Jéssica Castillo Castaño

Sandra Teresa Restrepo Castaño

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2018

PEQUEÑOS ENTOMÓLOGOS DESCRIBIENDO EL MUNDO DE LOS BICHOS
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO
EXPOSITIVO CON FOS DESCRIPCIÓN, EN LOS GRADOS CUARTO Y QUINTO.

Jéssica Castillo Castaño

Sandra Teresa Restrepo Castaño

Asesor

Mg. Carlos Emilio Puerta Giraldo

Trabajo para optar el título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2018

Dedicatoria

A Dios por la oportunidad de cumplir con un logro más en nuestras vidas.

A nuestras familias, que nos brindaron un apoyo constante durante el proceso de formación académica.

Agradecimientos

A la Dra. Martha Cecilia Arbeláez, Coordinadora de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira y su grupo de docentes de la línea de investigación en lenguaje, quienes con sus enseñanzas y conocimientos aportaron en la construcción de la propuesta y mejoramiento de las prácticas de aulas.

A nuestro asesor, Mg. Carlos Emilio Puerta Giraldo. Su apoyo, paciencia, motivación y profesionalismo, hizo que se realizara un óptimo desarrollo y análisis del proyecto investigativo, además de impulsarnos para continuar con el mejoramiento de la educación a través de nuevas estrategias.

A los estudiantes y padres de familia, de la sede Educativa jardincito del Municipio de Mistrató Risaralda, quienes fueron sujetos receptivos durante la implementación de la secuencia didáctica, su don de indagar y aprender les permitió conocer las riquezas del texto expositivo, por medio de lecturas propias del contexto.

Finalmente, a nuestros compañeros de maestría, amigos y familiares que de una u otra forma aportaron con sus voces de aliento y conocimientos para que el proyecto se hiciera realidad.

Jéssica Castillo Castaño

Sandra T. Restrepo Castaño

Tabla de contenido

1.	Presentación	14
2.	Marco Teórico.....	29
	2.1 Lenguaje	29
	2.2 Lenguaje Escrito.....	32
	2.3 Comprensión Lectora	35
	<i>La lectura como conjunto de habilidades.</i>	36
	<i>La lectura como proceso interactivo.</i>	37
	<i>Lectura como proceso transaccional.</i>	37
	2.4 Modelos de Comprensión Lectora	41
	2.5 Texto Expositivo	45
	2.6 Enfoque Comunicativo.....	48
	2.7 Secuencia Didáctica	51
	2.8 Prácticas Reflexivas	53
3.	Marco Metodológico.....	56
	3.1 Tipo de Investigación.....	56
	3.2 Diseño de la Investigación	57
	Población.....	57
	Muestra.....	57
	3.3 Operacionalización del Problema	58
	3.3.1 Hipótesis.....	58
	Hipótesis de trabajo. <i>H1</i> :.....	58
	Hipótesis Nula. <i>H0</i> :.....	58
	3.3.2 Variables:	58
	3.4 Técnicas e Instrumentos.....	65

3.5 Procedimiento.....	66
4. Análisis de la información.....	68
4.1 Análisis cuantitativo.....	68
4.1.1 Prueba de hipótesis.....	69
4.1.2 Desempeños globales del grupo, en el pre-test y pos-test, en la comprensión lectora de textos expositivos.....	70
4.1.3 Análisis global de las dimensiones, en el pre-test y pos-test, en la comprensión lectora del texto expositivo con FOS descripción.....	75
4.1.4 Análisis general de la movilidad en la dimensión situación de comunicación.	78
4.1.5 Análisis general de la movilidad en la dimensión superestructura.	86
4.1.6 Análisis general de la movilidad en la dimensión lingüística textual.	97
4.1.7 Análisis de casos especiales.....	106
4.2 Análisis Cualitativo de la Información.....	109
4.2.1 Análisis prácticas de enseñanza. Docente 1: Sandra Teresa Restrepo Castaño....	110
4.2.1.1 Primer momento-fase de preparación.....	109
4.2.1.2 Segundo momento-fase de desarrollo.....	112
4.2.1.3 Tercer momento-fase de evaluación.....	113
4.2.2 Análisis prácticas de enseñanza. Docente 2: Jéssica Castillo Castaño.	116
4.2.2.1 Primer momento-fase de preparación.....	116
4.2.1.2 Segundo momento-fase de desarrollo.....	117
4.2.1.3 Tercer momento-fase de evaluación.....	119
5. Conclusiones.....	122
6. Recomendaciones.....	129
Bibliografía.....	131
Anexos.....	135

Lista de tablas

Tabla 1 Variable Independiente. Secuencia Didáctica de Enfoque Comunicativo.	58
Tabla 2 Variable Dependiente. Comprensión Lectora de Textos Expositivos Descriptivos ...	60
Tabla 3 Categorías Prácticas Pedagógicas Reflexivas	63
Tabla 4 Fases Proyecto del Investigación.....	65
Tabla 5 Comparativa de los Resultados del Pre-Test Y El Pos-Test, de la Comprensión Lectora, para la Prueba de Hipótesis.....	68
Tabla 6 Global de Transformación del Pre-test y Pos-test por Estudiante.	73
Tabla 7 General de Transformación de la Dimensión de Situación de Comunicación del Pre- test y Pos-test por Estudiante.	83
Tabla 8 General de Transformación de la Dimensión de Superestructura del Pre-test y Pos-test por Estudiante.	93
Tabla 9 General de Transformación de la Dimensión de Lingüística Textual del Pre-test y Pos- test por Estudiante.....	104

Lista de gráficos

Gráfica 1 Desempeños Globales del Grupo, en el Pre-test y Pos-test	69
Gráfica 2 General de los Resultados de Movilidad del Grupo en Cada uno de los Niveles. ¡Error!	
Marcador no definido.	71
Gráfica 3 Análisis Global de las Dimensiones.	74
Gráfica 4 Análisis General de la Movilidad	77
Gráfica 5 Global de los Resultados de la Dimensión de la Situación de Comunicación.....	79
Gráfica 6 General de la Movilidad en la dimensión de Superestructura.	85
Gráfica 7 Global de los Resultados de la Dimensión de Superestructura.....	86
Gráfica 8 General de la Movilidad en la Dimensión de Lingüística Textual.	96
Gráfica 9 Global de los Resultados de la Dimensión de Lingüística Textual.	98

Lista de imágenes

Imagen 1. Reconocimiento de los Parámetros de la Situación de Comunicación.	81
Imagen 2. Reconocimiento de los Parámetros de la Situación de Comunicación.	82
Imagen 3. Organizador Gráfico para identificar la FOS.....	89
Imagen 4. Organizador Grafico, Estructura del texto Expositivo..... ¡Error! Marcador no definido.	0
Imagen 5. Organizador Grafico, Estructura del texto Expositivo.....	90
Imagen 6. Esquema Comparativo.	91
Imagen 7. Esquema Comparativo.....	92
Imagen 8. Subrayado y Análisis del Sentido de Marcas Textuales.	103

Resumen

Esta investigación tuvo como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión del texto expositivo con FOS descripción, de los estudiantes de los grados cuarto y quinto, de educación básica primaria (EBP) en aula multigrado, de la Institución educativa Mistrató, sede Jardincito, del Municipio de Mistrató, Risaralda, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje en las docentes investigadoras, durante la implementación de la secuencia.

En este sentido, se tuvieron en cuenta tópicos como el lenguaje, el lenguaje escrito, la comprensión lectora, los modelos de comprensión lectora, el texto expositivo, el enfoque comunicativo, la secuencia didáctica y las prácticas reflexivas, entre otros. Por su parte, la comprensión lectora se abordó desde la visión de Jolibert (2002), de la que se tomaron como referencia tres dimensiones: la situación de comunicación, la superestructura del texto y la lingüística textual; mientras que la estructura y la forma de organización superestructural (FOS) se planteó desde Álvarez (2010). Respecto a la secuencia didáctica, su diseño e implementación tuvieron como orientación los planteamientos de Camps (2003).

La investigación de enfoque cuantitativo, formulada y desarrollada en el Macroproyecto de lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, contó con un diseño cuasi-experimental intra-grupo, donde se valoró la comprensión del texto expositivo con FOS descripción, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica. Al contrastar los resultados de ambas evaluaciones, se pudo determinar la validación de la hipótesis de trabajo, entre otros hallazgos donde se encuentra que trabajar por medio de secuencias didácticas, de enfoque comunicativo, permite que el estudiante, no solo mejore su desempeño en el área de

lenguaje, si no que hace que ese conocimiento se vuelva transversal, lo que le permite comprender y producir textos expositivo, en diferentes áreas del saber.

A su vez el análisis cualitativo, permitió la reflexión por parte de las docentes acerca de las prácticas y enseñanzas del lenguaje, por medio de la implementación y desarrollo del diario de campo, donde se registró el paso a paso de cada sesión implementada.

Palabras claves: Comprensión textual, enfoque comunicativo, texto expositivo con FOS descripción, secuencia didáctica y prácticas reflexivas.

Abstract

The purpose of this research was to determine the incidence of a communicative approach didactic sequence, in order to understand of FOS description of the students in the fourth and fifth grades of basic primary education (BPE), of the Institución Educativa Mistrató, sede Jardincito, municipality of Mistrató, Risaralda, reflecting on language teaching practices in the teachers researchers, during the implementation of the didactic sequence.

In this sense, they were taken into account topics such as language, written language, reading comprehension, models of reading comprehension, expository text, communicative approach, didactic sequence and reflexive practices, among others. Besides, reading comprehension was approached from the view of Jolibert (2002), from which three dimensions were taken as reference: the communication situation, the superstructure of the text and the textual linguistics; while the structure and form of superstructural organization (FOS) was raised from Álvarez (2010), regarding the didactic sequence, its design and implementation were guided by Camps (2003).

The quantitative research approach, formulated and developed in the Macroproject of language of the Master in Education of the Universidad Tecnológica de Pereira, had an intra-group quasi-experimental design, where was valued the understanding of the expository text according to the FOS description, before and after the didactic sequence implementation. By contrasting the results of both evaluations, it was able to determine the work hypothesis validation. Among other things, working through communicative approach didactic sequence, allows the student improves not only their performance in the language area, but also to make this knowledge becomes transversal, which enables him to understand and to produce expository texts in different areas of knowledge.

At the same time, the qualitative analysis permitted the teachers reflection about the practicing and teaching of the language through implementation and the development of the field diary, where was registered the step-step of each implemented session.

Keywords: Textual comprehension, communicative approach, expository text with FOS description, didactic sequence and reflexive practices.

1. Presentación

El presente proyecto de investigación da cuenta de los resultados de un estudio que tuvo como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión del texto expositivo con FOS descripción, de los estudiantes de los grados cuarto y quinto de EBP, de la Institución Educativa Mistrató, sede Jardincito, del Municipio de Mistrató, Risaralda; paralelo al proceso, la propuesta permitió a las docentes investigadoras reflexionar sobre las prácticas de aula desarrolladas durante la implementación de la secuencia, quienes asumieron que la escuela carece de estrategias actualizadas en la enseñanza de la lectura y su comprensión. En efecto, en la escuela se sigue viendo la lectura como un proceso de decodificación, que no interroga al texto para darle sentido y significado (Jolibert, 1999), por otra parte, Pérez (2003), sustenta que leer requiere de la construcción de un criterio propio frente a la diversidad de medios que circulan con información y, por ende, un buen lector no es el que memoriza mucha información, sino quien logra comprenderla al tiempo que despliega conclusiones, tomando posiciones frente al texto.

De acuerdo con esto, la lectura no se puede reducir a prácticas mecánicas, ni puede entenderse sólo como un instrumento de transmisión de información; por el contrario, debe asumirse desde una visión más amplia donde se configuren una serie de saberes y competencias que enriquecen el contexto, para así, comprender y producir el mundo que nos rodea, de allí que Solé (2001), plantea la necesidad de conocer las dificultades de la escuela y construir alternativas necesarias que permitan superar dichas falencias, teniendo como propósito formar lectores y escritores que permitan repensar el mundo que los rodea, desde propuestas organizadas, planificadas e interactivas como las que propone Camps (2003), desde la secuencia didáctica.

Como antes se anotó, la investigación se centra en la comprensión del texto expositivo con FOS descripción, por su complejidad textual y por su poca presencia en las aulas de clase. Como respuesta a esto, se toma como estrategia una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, la cual reconoce el uso real del lenguaje en situaciones concretas, permitiendo que el estudiante tenga la capacidad de elaborar mensajes con significados, socialmente apropiados. Las actividades de la secuencia didáctica, fueron dirigidas a incrementar los procesos cognitivos y meta-cognitivos de forma individual y colectiva, con el propósito de que los estudiantes desarrollen procesos mentales como: resumir, sintetizar y seleccionar información, lo cual posibilita la comprensión de los textos, a partir del reconocimiento de su forma de organización superestructural (FOS).

Ahora bien, la presente investigación se desarrolló en seis capítulos: En el primer capítulo, se presenta la descripción del problema y objetivos; en el segundo, el marco teórico y los diferentes tópicos que sustentan la investigación en cuanto al lenguaje, lenguaje escrito, comprensión lectora, modelos de comprensión lectora, texto expositivo, enfoque comunicativo, secuencia didáctica y prácticas reflexivas; en el tercero, se presenta el marco metodológico, donde se explica el tipo de investigación que se desarrolló, diseño, hipótesis, operacionalización de las variables independiente y dependiente, además, los instrumentos aplicados para la recolección de la información; el cuarto, evidencia el análisis de los resultados para validar la incidencia de la secuencia didáctica en la comprensión del texto expositivo con FOS descripción; en el quinto, aparecen las conclusiones y, finalmente, las recomendaciones; las cuales permiten profundizar en el estudio de la comprensión textual y dar aportes teóricos a nuevas investigaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente capítulo se desarrolla una descripción del problema de investigación, antecedentes, referentes teóricos y transformación de la práctica

educativa, a partir de nuevas estrategias vinculadas al aula de clase y la comprensión del texto expositivo con FOS descripción.

En este orden de ideas, es preciso enunciar que los procesos educativos en la actualidad se han convertido en insumo de análisis para múltiples áreas, ciencias y disciplinas que prevén la posibilidad de forjar una sociedad en coherencia con los ideales de la modernidad. Hoy, como nunca, la educación es asumida como una de las grandes oportunidades que tiene la vida y la raza humana de reconstruirse para las generaciones venideras y para la continuidad de la existencia, vulnerada por la ambición irracional del hombre.

A su vez, el lenguaje, uno de los tópicos base dentro de la discusión educativa, ha tomado una relevancia específica desde la aparición de los planteamientos de autores como Vygotsky y Piaget (1995), quienes concibieron los aspectos cognitivos, sociales y culturales como dimensiones mediadas, a partir de la condición simbólica y significativa del sujeto. De ahí que éste se torne en el centro de la reflexión de la práctica educativa actual, al tiempo que el ejercicio investigativo surge en el ámbito pedagógico y didáctico, reconociéndose como una actividad sobre la cual irrumpen múltiples competencias y saberes, que han de ostentar un mejoramiento en el momento en que se miren desde una misma perspectiva social.

Es en este sentido que, estudios realizados por López y Encabo (1999) sobre el carácter del lenguaje, tienen como propósito verlo desde una perspectiva social, sustentada como pilar fundamental para el desarrollo de las sociedades, situación que se hace evidente en la relación subyacente entre el pensamiento humano y el lenguaje, como medio universal para transmitir diversidad de información, de ahí que se considera el lenguaje como una herramienta de comunicación capaz de influir en la vida de las personas, aportando en la forma de hablar y escribir de las sociedades, condicionando las propias acciones; pero, reconociendo que “la comunicación verbal se convierte en la función esencial del lenguaje como intercambio social” (p. 3).

Otra forma de contribuir en la búsqueda del mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es acogiendo el lenguaje desde todas las expresiones lingüísticas, acompañado de las acciones y vivencias que recopilan los mensajes e interpretaciones en diferentes escenarios, de forma subjetiva (condición en solitario) o intersubjetiva (diálogo con el otro). Como seguimiento a estas acciones, la dialéctica y la argumentación deben ser fomentadas en contextos diferentes como el laboral, escolar o familiar, con el objeto de incorporar aprendizajes significativos en cualquier ámbito de la vida, es así como el lenguaje permite que en el contexto escolar las actividades o contenidos sean interiorizados por el sujeto.

En relación con las interpretaciones subjetivas o intersubjetivas, el aprendizaje es tanto social como individual (Vygotsky, 1995), por lo tanto, el lenguaje es filogenético, relacionado directamente con el ambiente que lo rodea, siendo este un mecanismo clave para el desarrollo humano, en cuanto a su función comunicativa. Es importante reconocer que el sujeto nace con unas funciones elementales (biológicas) las cuales se van desarrollando en el proceso cultural donde se estructuran las funciones superiores, generado al mismo tiempo el proceso evolutivo que ha tenido el lenguaje como herramienta de comunicación esencial de los individuos.

De esta manera, Vygotsky (1995), presenta dos instrumentos mediadores llamados signos y símbolos encargados del paso de una actividad psíquica elemental a una actividad psíquica superior, dicha actividad estará mediada por el uso de herramientas físicas o intelectuales. En este sentido, el signo sitúa al sujeto en el mundo y su relación con los demás, por medio de actos de conocimiento, conducta y comunicación y el símbolo hace referencia a la cantidad de signos que se utilizan para enviar y recibir mensajes; estos instrumentos sirven de hilo conductor para generar un significado en el individuo, permitiéndole interiorizar lo aprendido por medio del lenguaje, que es la herramienta fundamental en la transformación del pensamiento.

Ahora bien, lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014), indica que el lenguaje no es solo comunicar un código que circula a través de un canal entre un receptor y un emisor, ya que su actividad principal es transmitir “la significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje” (p. 24). En efecto, la comunicación es una habilidad que, al ser adquirida por el sujeto, le permite aprehender los conocimientos necesarios para constituir una vida en sociedad; por esta razón, la escuela es un espacio que incorpora aprendizajes en la medida que el estudiante produce un intercambio de experiencias con sus pares y docentes. En consecuencia, el proceso de mediación que ejerce el lenguaje en la alfabetización inicial es importante, ya que incide en el pensar y hablar del sujeto, desde un código de comunicación verbal y no verbal, propiciando la autorregulación de su aprendizaje desde un desarrollo meta-cognitivo y cooperativo de la información recibida por el ambiente.

Pero, el lenguaje va más allá del concepto dado por la gramática, donde se manifiesta como “el arte de hablar y escribir correctamente una lengua” (Reyes citado por el Ministerio de Educación Nacional 2014, p.8), sustenta que es necesario mencionar que hablar es una habilidad del individuo, adquirida desde su contexto y cultura, mientras que escribir es una normativa gramatical que se proyecta en la evolución de una categoría de competencias en función de un sistema que el educador debe orientar. De acuerdo con lo anterior, la escuela debe suministrar herramientas y didácticas que generen espacios comunicativos con los estudiantes, mejorando así su oralidad y la capacidad de resignificar lo comprendido, para posteriormente afianzar el proceso de leer y escribir (p.8).

Es por ello que Jolibert (2002), define la escuela como un “lugar de enraizamiento, de experimentación de la realización, de confrontación del conflicto, de éxito, de entretenimiento para la vida social” (p.33). Por lo tanto, se debe organizar un ambiente con ayudas ajustadas en el aprendizaje significativo, además de observar los saberes desde un

punto científico-técnico que permitan evidenciar los resultados en las capacidades que adquiere el sujeto, desde su inicio de escolaridad, frente a sus transformaciones lingüísticas. De acuerdo con esto, las habilidades y competencias antes sustentadas por Reyes (2014), son requeridas para que el sujeto de significado al mundo que lo rodea, por tanto, es necesario colocarlas en práctica en las demás disciplinas del conocimiento académico, creando metodologías que generen interés en el lector, contribuyendo a su fácil comprensión y profundización en los conocimientos.

Por otro lado, la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115/94), en el Artículo 20, sustenta que se deben “desarrollar las habilidades comunicativas, para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (p.6). Atendiendo a estas consideraciones, los maestros deben comprometerse en la aplicación de nuevos modelos que fortalezcan la oralidad en los niños, para así desarrollar la capacidad comunicativa desde lo cognitivo y lo semiótico. Igualmente, el Art 21, de la misma ley, menciona que la educación básica primaria debe crear mecanismos que fomenten la expresión correcta de “la lengua castellana y la lengua materna en el caso de los grupos étnicos, con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura” (p. 6), esta última comprendida como uno de los problemas principales en las instituciones educativas.

Aunado a esto, aparecen las principales dificultades que presentan los estudiantes a la hora de abordar un texto, se presentan literalmente las sustentadas por Martínez (2002), que son

1. Dificultades para penetrar en el texto, al no poder identificar la unidad de significados relacionales que presenta este. Hay una pérdida de los referentes lo cual indica una lectura localizada en las formas del lenguaje más no en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica del texto;
2. Dificultades para interactuar con la propuesta de organización textual realizada por el autor del texto. Se hace una lectura basada únicamente en los esquemas del lector y se ejecuta una estrategia de dictador;
3. Dificultades

para identificar las ideas más pertinentes que globalizan la información del texto y la manera como el escritor las ha puesto en relación a través de una estructura retórica determinada; 4. Dificultades para comprender los contextos situacionales, la situación de comunicación que genera el texto y que posibilita identificar los propósitos del autor en relación con el lector: convencer, informar, persuadir, seducir. 5. Dificultades para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión y finalmente las dificultades para identificar las diversas voces que se construyen a través del texto. (p.19)

En este orden de ideas, la presente investigación busca aportar elementos para el mejoramiento de la enseñanza de la comprensión lectora, que durante años ha sido una de las falencias centrales de las aulas de clase y uno de los principales factores que influyen en el fracaso escolar, desde tempranas edades; además, se trata de trazar ideas y reflexiones que sean de utilidad para los maestros de todas las disciplinas, quienes serán los responsables de promover el interés en los estudiantes en los procesos comprensión lectora.

En el marco de estos propósitos, estudios realizados por Amado, Benítez y De Mier (2015), demuestran que el desarrollo de la comprensión lectora de un texto se realiza por medio de complejas operaciones cognitivas donde el lector, entre otras cosas, debe reconocer el significado de las palabras. Esta información está activa desde la memoria operativa, la cual permite realizar cualquier tarea sin importar el grado de dificultad cognitiva, como lo es la lectura o el aprendizaje, permitiendo al mismo tiempo las relaciones entre ellas, para lograr rescatar y mantener información activa del texto y en la memoria a largo plazo (MLP).

Por otro lado, es preciso resaltar que el MEN, buscando crear iniciativa e interés por la lectura en la etapa escolar, ha desarrollado proyectos como El Plan Nacional de lectura y Escritura (PNLE) (2014), el cual tiene como objetivo permitir que los jóvenes puedan acceder fácilmente a los textos en cualquier región del país. La idea radica en el fortalecimiento de las prácticas sociales de la lectura y la escritura, a partir de la interacción que se vive en el aula

en cuanto a contenidos de información y conocimiento para la adquisición de nuevos aprendizajes.

De ahí que, El PNLE (2014), define la lectura como “un acto de construcción en el que quién lee pone en juego su recorrido, sus saberes y sus intereses para dar sentido a aquello que encuentra en el texto” (p.12), de acuerdo con esto, leer va más allá de un procedimiento de decodificación, ya que requiere de un proceso de metacognición que exige al sujeto construir, cuestionar y tomar posiciones sobre lo leído. Es importante entender que cuando el sujeto lee cuenta con unos conocimientos previos, lo que lee no queda en la nada, sino que se convierte en significados que van quedando interiorizados, ya que cada lectura reestructura cada espacio simbólico, construyendo conocimientos en el ejercicio de formar una sociedad crítica, analítica, reflexiva y responsable.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, Lerner (2001), afirma que es necesario “hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones” (p. 26), al respecto, la carencia de lectura y escritura se considera una de las principales falencias en la escuela que se deben de superar para hacer de estas un lenguaje para crear sentido.

En consonancia, en el análisis de las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment), 2011, se evidencia que los estudiantes que leen por placer tienen mejor desarrollo en sus habilidades comunicativas y aprendizajes más eficaces, dado su buen rendimiento escolar. Según PISA (2011), “La competencia lectora es crucial para que las personas den sentido al mundo en el que viven y continúen aprendiendo a lo largo de sus vidas” (p. 4).

De ahí que, la lectura no debe ser vista por el estudiante como una presión para rendir académicamente dentro del aula, es necesario cambiar el paradigma. Al respecto, Lerner

(2001), piensa que es fundamental “preservar en la escuela el sentido de la lectura y la escritura” (p.27). Así, el proceso debe estar integrado en una comunidad de ciudadanos lectores y productores de textos, donde cada estudiante cuente con la capacidad de participar en diversos temas como lo son: las ciencias políticas, humanas, espirituales o científicas, al igual que temas de información de la actualidad, entre otros; generando oportunidades al estudiante de representar sus conocimientos y experiencias con propiedad expositiva orientada desde la disciplina y la pedagogía, desde el inicio escolar, inculcando desde temprana edad el derecho a opinar, criticar y transmitir nuevos saberes.

Por consiguiente, se crean motivaciones para exponer sus pensamientos al tiempo que se argumenta y escucha la opinión de los demás actores en una situación vivida en el lenguaje escrito, oral o simbólico. Esto hace que el aprendizaje sea colectivo, en el cual se respetan los criterios y puntos de vista, se busca que los integrantes del aula se involucren en encontrar y responder interrogantes frente a situaciones por resolver o conocer.

Así mismo, el estudiante tiene la capacidad para interpretar y producir escritos que dan respuesta a sus interpretaciones y análisis con argumentos propios obtenidos de otros textos o ideas aportadas por sus compañeros de clase. Sobre esto, la UNESCO (1999), considera que “esta forma de aprendizaje no es sino una construcción en común en el proceso de las actividades compartidas por el niño y el adulto, es decir, en el marco de la colaboración social” (p. 4). Siendo así, la educación tradicional carece de estímulos y situaciones que lleven al estudiante a inquietarse por el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, puesto que muchos docentes y estudiantes no interactúan acerca de los planteamientos u opiniones del texto, dado que la mayor parte del tiempo el docente trasmite conocimiento de forma magistral, dejando vacíos significativos en el estudiante acerca de la actividad lectora desarrollada, obviando el valor significativo inmerso en el texto.

Por esta razón, es indispensable transformar estas prácticas tradicionales y encaminar a los docentes hacia nuevas estrategias que ayuden a mejorar las habilidades y conocimientos de los estudiantes en cuanto al proceso de lectura y escritura, debido a que los niños en la escuela carecen de métodos para comprender e interpretar los textos, esto sin contar las falencias a la hora de comprender textos de mayor grado de complejidad, como lo son textos expositivos; es por ello que Irrazábal y Saux (2005), plantean dos líneas de investigación que estudian dicho género: la primera, enfocada en las características de la estructura del texto, la cual aumenta la comprensibilidad y, la segunda, centrada en la activación de los procesos cognitivos involucrados, en aras de observar mejoras en la comprensión del texto.

En este punto, cabe anotar que, aunque los planes curriculares proponen el estudio de diferentes estructuras textuales, investigaciones como la de Borzone, Romanutti y Sánchez, Best, Floyd y McNamara, citados por Amado, Benítez y De Mier (2015), coinciden que los niños presentan dificultades en la comprensión lectora, debido que en la escuela desde temprana edad se remiten a textos simples con hipótesis determinadas, que no invitan al estudiante a esforzarse a encontrar información en otros géneros literarios, de allí que “la mayor parte de las investigaciones sobre comprensión textual en niños pequeños se ha ocupado de los textos narrativos, por ser estos de lectura más frecuente, tanto en el hogar como en ámbitos educativos” (p. 2), lo que demuestra que en el aula se están desplazando otro tipo de textos que requieren de igual atención, debido a su grado de dificultad y que pueden ser de mayor interés y agrado para el estudiante.

Por otro lado, estudios realizados por Amado, Benítez y De Mier (2015), los niños presentan baja comprensión debido a la poca profundización en lo semántico y lo pragmático al momento de analizar, argumentar, reflexionar y socializar el proceso de lectura, ya que no interiorizan para comunicar lo que leen, dada la poca práctica pedagógica en la cultura de la lectura y a la falta de currículos flexibles.

En este orden de ideas, se evidencia ausencia de textos expositivos en las clases de Lengua Castellana, muy probablemente porque el docente prioriza el trabajo con textos narrativos, opacando la importancia de estos textos para el aprendizaje. De esta manera, el texto expositivo es acogido, sin profundizar en su estructura, por la didáctica de las ciencias (sociales, naturales, matemáticas, entre otras), olvidando que estos transmiten la información científica y explicativa de los estudios realizados en estas disciplinas, brindando información precisa y concreta frente al tema dado. Como es claro, Los textos expositivos se caracterizan por explicar las relaciones entre los distintos conceptos, hechos o datos que se exponen aportando pedagógicamente un saber científico con un lenguaje acorde al contexto educativo, donde es, precisamente, divulgado el conocimiento científico (Álvarez, 2010).

Del mismo modo, estudios realizados por Marín y Aguirre (2010), sobre la comprensión del texto expositivo, afirman que este tipo de textos demandan mayor exigencia al lector y al escritor, dado que “requieren de un trabajo sistemático sobre los niveles textuales, y del uso de un proceso de inferencia que redunde en la ejercitación de los procesos de pensamiento más complejos necesarios para una adecuada comprensión” (p.163), esta exigencia está enmarcada en invitar al estudiante a conocer sobre el texto, e investigar sobre el tema que está ejecutando, ya sea para comprenderlo a profundidad o escribir sobre él.

Adicionalmente, investigaciones realizadas por Bañales, Pérez, Reyna y Vega (2014), demostraron que los estudiantes presentan dificultades para llevar a cabo procesos de comprensión profunda acerca de lo que leen, no realizan procesos de integración, lo que les genera inconvenientes a la hora de construir significados y aprender los contenidos de cada asignatura, esta falencia está anclada a la falta de reconocimiento de la diversidad textual y características de cada texto, lo que no permite que el estudiante cuente con estrategias para encontrar las ideas principales que no están de forma explícita en el contenido, además de la

variedad de conceptos, vocabulario y estructuras textuales poco conocidas, propias de cada forma de organización del discurso.

Es por esto que, para mantener activa la información del texto en la memoria a largo plazo, Cuadrado, Lucchini y Marchant, citados por Amado, Benítez y De Mier (2015), sostienen que se deben de realizar inferencias que permitan reemplazar información implícita en el texto, atribuyéndole a esta coherencia local y global, la esquematización que se va modelando del significado del texto. Dicha representación, organiza el origen para el aprendizaje mediado por textos expositivos en los que se consiguen estructuras específicas de organización.

No obstante, en los últimos años el texto expositivo ha comenzado a ser incluido en las aulas de clase, pues de acuerdo con Martínez y Rodríguez (1989), el texto expositivo es especialmente apto para el trabajo interdisciplinar, dado que siempre ofrece una posibilidad de “doble explotación didáctica, desde el punto de vista lingüístico y desde el punto de vista de la materia a la que se refieren las ideas que constituyen el tema de la exposición” (p. 79), lo que permite mejorar la argumentación y la comprensión de cualquier otro tipo de texto, por ende, se hace necesario la vinculación de estrategias en el aula que motiven al estudiante a resolver sus interrogantes, a través de la lectura autónoma y no impositiva.

Dentro de este contexto, Bañales et al. (2014), sostienen que los textos expositivos se convierten en herramientas claves para fomentar el aprendizaje, gracias a su función de explicar y comunicar el conocimiento factual producido por las diferentes ciencias, además de situar al estudiante en actividades cognitivamente complejas que le permitan la capacidad de detectar y solucionar problemas de comprensión durante el proceso de lectura.

Desde esta perspectiva, los docentes y directivos deben ser conscientes de las falencias presentes en la clase con los procesos de comprensión lectora, puesto que aún se perpetúan métodos tradicionales en la escuela, respecto a la enseñanza del lenguaje. De igual modo,

deben reflexionar sobre los cambios requeridos para formar personas competentes en criterios de análisis, argumentación y exposición de sus pensamientos y opiniones. Dado lo anterior, se toma como referencia el análisis y estudio de las pruebas SABER 2017-2018, a nivel nacional; donde, si bien el resultado de estas pruebas mostró un avance, no se cuenta aún con un progreso significativo, de manera que, aun se siguen observando falencias a la hora de comprender lo leído.

En esta misma línea, las pruebas PISA, en un informe ejecutivo del ICFES (2017), afirman que se observó mayor progreso en el área de lectura: “En 2015 obtuvimos 40 puntos más en el puntaje promedio, en comparación con el resultado de 2006”, ocupando la posición 55 en lectura, subiendo entre las 72 economías participantes, lo que lo llevó a superar a cuatro países como: México, Brasil, Perú y República Dominicana, ascendiendo cuatro lugares en la lista. No obstante, aún Colombia se encuentra lejos de superar el promedio propuesto por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el cual está en 493 y Colombia en el 425, teniendo una diferencia de 68 puntos. Esto significa que aunque algunas políticas y metodologías han logrado mejoras en el proceso; sin embargo, se hace necesario reestructurar las prácticas de aula para que apunten a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las competencias requeridas para la comprensión lectora, entre otras estrategias que se generen dentro de la Institución educativa.

Como complemento a los argumentos antes mencionados, se exponen los resultados de las pruebas SABER del Instituto Mistrató, Sede Jardincito del Municipio de Mistrató Risaralda, escenario Educativo donde se llevará a cabo la presente investigación; dicha institución ha variado en los resultados de las pruebas SABER, ya que en el 2017 se ubicó con un resultado de 5,1% y en los resultados del 2018 bajo 0,2 puntos porcentuales en el índice sintético (ISCE), donde se obtuvo un resultado de 4,9%. Atendiendo a estas consideraciones, es indispensable vincular un tipo de estrategia que apunte a mejorar las

habilidades y competencias de los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora, para ello se toma como punto de referencia el texto expositivo, por su nivel de complejidad y análisis a la hora de leerlo.

Como seguimiento a las problemáticas antes expuestas, se plantea, por parte del grupo investigador, las siguientes preguntas ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la comprensión del texto expositivo con FOS descripción, de los estudiantes de grado cuarto y quinto de primaria, del Instituto Mistrató, Sede Jardincito, del Municipio de Mistrató? y ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de la secuencia didáctica?

Para dar respuesta a estas preguntas, se propone como objetivo general: determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora del texto expositivo con FOS descripción, de los estudiantes de grado cuarto y quinto, de la sede Jardincito, del municipio de Mistrató, Risaralda y reflexionar acerca de la enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de dicha secuencia.

En este orden de ideas, se plantean los siguientes objetivos específicos que darán respaldo al objetivo general.

- Evaluar la comprensión lectora del texto expositivo con FOS descripción, antes de implementada la secuencia didáctica (Pre-test).
- Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión lectora del texto expositivo con FOS descripción.
- Implementar una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo y reflexionar sobre la práctica de enseñanza en el aula.
- Evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, después de implementada la secuencia didáctica (Pos-test).

- Contrastar los resultados de la evaluación inicial y final, para valorar la incidencia que tuvo la implementación de la secuencia didáctica en la comprensión lectora del texto expositivo con FOS descripción de los estudiantes.

Ahora bien para la presentación de los aspectos generales, en el capítulo siguiente se desarrollaran los principales tópicos que sustentan la investigación, teniendo como autores principales a Álvarez (2011), Jolibert (2009), Camps (2003), entre otros, quienes desde sus perspectivas apoyarán la investigación.

2. Marco Teórico

A continuación se expondrán los tópicos que sustentan la investigación, los cuales serán el marco teórico para interpretar los resultados del estudio. En primer lugar, el lenguaje como desarrollo del pensamiento y práctica social; en segundo lugar, el lenguaje escrito, como la forma discursiva reflejada en las diferentes áreas del conocimiento, aunada a la comprensión lectora, cuyo dominio recae en la interacción que existe entre el lector y el productor, donde se promueve la construcción de significados ligados a un contexto real. De igual forma, se abordan los modelos de comprensión lectora, indispensables para concertar el presente trabajo investigativo. En tercer lugar, se da cuenta del texto expositivo, específicamente el texto expositivo con FOS descripción abordado inicialmente desde la posición teórica de Álvarez (2010), quien afirma que este es un texto académico por excelencia. Por último, se presentan el enfoque comunicativo, la secuencia didáctica y las prácticas reflexivas, tópicos fundamentales para complementar la propuesta investigativa en la comprensión del texto expositivo con FOS descripción.

2.1 Lenguaje

El concepto de lenguaje se puede encontrar desde diferentes concepciones; sin embargo, Vygotsky (1995), quien ha sido uno de sus mayores estudiosos, sustenta que el pensamiento y el lenguaje tienen un desarrollo unido por el contexto social, desde un acto discursivo que está en constante interacción y transformación. Esto ha generado interés en la comunidad de investigadores, quienes sitúan la evolución del pensamiento y el lenguaje desde lo filogénico y ontogenético, asociada concretamente al desarrollo de las capacidades desde lo histórico y cultural del hombre. Esto germina pensamientos que se expresan de manera articulada con el lenguaje, cuya transformación surge del estímulo dentro del contexto dada la interacción

social que adapta a su entorno. Vygotsky (1995), afirma que la realización del hombre no sería posible sin la conexión de estas unidades, pues queda demostrado, según él, que el lenguaje no es posible sin el pensamiento.

Así mismo, estudios realizados por Pérez y Roa (2010), sostienen que el lenguaje le permite al sujeto, desde una edad inicial, configurar su pensamiento y cimentarlo en los niveles social, cultural y académico, por medio de la construcción del tejido social. A su vez, sitúan el lenguaje oral como la habilidad para comunicarse con los demás y consigo mismo, y el lenguaje escrito como el vínculo que se hace con la cultura; desde la literatura, las artes, las tradiciones, entre otros. En correlación, Vygotsky (1995), posiciona el lenguaje como un instrumento universal, donde se constituyen los intercambios sociales que se ven reflejados en el desarrollo del pensamiento.

Hay que mencionar, además, que el lenguaje es visto como un sistema de signos y símbolos que comunican pensamientos, emociones e intenciones, que se gestan en una comunicación fuerte; dicho de otro modo, el pensamiento somete al lenguaje a una reflexión constante y crea en el sujeto una posición heurística que posibilita la solución de problemas cotidianos. De ahí que el MEN (2006), manifiesta que el lenguaje define al hombre como una especie única capaz de dar doble valor al lenguaje desde lo subjetivo y social: lo subjetivo, como la herramienta cognitiva que le permite al sujeto tomar posesión de la realidad posibilitándole construirse como ser individual, lo que le genera un universo conceptual que constituye la base del pensamiento; lo social, como la interacción que facilita las relaciones con sus semejantes, el compartir experiencias, expectativas, conocimientos, valores, entre otros, proporcionado así la construcción de espacios para la permanente transformación y difusión del lenguaje.

En este punto, cabe anotar que el medio social constituye un factor fundamental en el desarrollo del lenguaje, por lo tanto Stern (citado por Vygotsky 1995, p. 48) “distingue tres

raíces del lenguaje: la tendencia expresiva, la social y la intencional” que posibilitan al sujeto adquirir la habilidad para hacer buen uso del lenguaje de modo intencionado con el objetivo de dar a conocer sus pensamientos. Es así como el desarrollo del pensamiento y el lenguaje no solo nacen de un orden genético como lo dice Piaget (citado por Vygotsky, 1995), si no que hace parte de una construcción social; adicionalmente, el lenguaje es interiorizado y se desarrolla a través de acumulaciones y múltiples cambios estructurales del sujeto que, separado del habla externa, logra convertirlas en estructuras básicas de pensamiento. Según Vygotsky (1995), el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje y por las herramientas lingüísticas del pensamiento, además de la experiencia sociocultural del sujeto; es por ello que el crecimiento intelectual del individuo depende en gran medida del dominio del medio.

Como se sabe, el lenguaje es usado de manera espontánea; no obstante, es importante resaltar que cuando se comunica no solo se transmiten códigos a un receptor, si no que se hace un proceso de re-significación de la información. Por esta razón Vygotsky (1995), se refiere al lenguaje como la habilidad que marca la diferencia del ser humano en comparación con los demás seres vivos. En los animales, por ejemplo, aunque la comunicación se da por medio de movimientos o sonidos expresivos que desencadenan en un mismo fin comunicativo, sus expresiones son diferentes o primitivas y carecen de un sistema de signos lingüísticos e intencionados; mientras que los humanos, expresamos los significados a través de un orden o relación de las palabras, desde lo verbal y no verbal, formulando así una intencionalidad comunicativa.

Avanzando en el razonamiento, la lengua ha presentado continua evolución en lo académico, desde lo incipiente se manifiesta como conjunto de reglas gramaticales ligadas a la pedagogía memorística en lo que concierne al conjunto de reglas ortográficas, referentes sintácticos, morfológicos y palabras con exceso de sinónimos y antónimos. En

marcha hacia nuevos planteamientos, la investigación y el análisis de la enseñanza del lenguaje, desde la práctica educativa, define la verdadera función del lenguaje como “elemento vivo y útil para la comunicación” (Cassany, 2003, p.14), sin embargo, los alumnos identifican el lenguaje como un libro de texto con normas ortográficas, en definitiva, como una asignatura más, lejos de entender que el lenguaje es lo que utilizan cada día para “comunicarse, jugar, hablar, estudiar, aprender, etc.” (Cassany, 2003, p.15).

De este modo, el concepto de lenguaje va más allá de una competencia comunicativa de transmisión de códigos de emisor a receptor. De allí que el MEN (1998) en los Lineamientos Curriculares, proponen desarrollar la competencia lingüística más allá de la gramática memorística y normativa, orientando el significado del código y los símbolos, de acuerdo a un sistema de comunicación propia de cada individuo, adquirido en un contexto social e histórico. Por esta razón, el estudiante debe reconocer la intención o propósito comunicativo construido en un contexto social para desarrollar habilidades desde el discurso verbal o escrito, para lo que debe adoptar las características propias de los géneros discursivos que cumplan con funciones específicas estructuradas dentro del contenido.

En el siguiente apartado se desarrollará la teorización con respecto al lenguaje escrito, el cual se convierte en las habilidades que se fundan en la escuela, guiados por el docente para el mejoramiento de los desempeños que incentivan en el estudiante la capacidad de ampliar su espectro comunicativo, reflexionar y razonar, desde otro campo de la lengua.

2.2 Lenguaje Escrito

El lenguaje, además de marcar la diferencia de los seres humanos respecto de los demás seres vivos, también se ha encargado de la transformación constante del hombre. La lingüística, encargada de comprender el lenguaje articulado y el sistema de signos que es traducido al lenguaje verbal, se ha empleado para analizar la evolución y el desarrollo de la humanidad a través de la historia, el contexto, las costumbres, las culturas, las creencias y

tecnología. El anterior concepto, esclarece la existencia de los actos lingüísticos contruidos en el conjunto de las interacciones comunes entre individuos hablantes y oyentes, que se vinculan por su finalidad comunicativa acerca de tópicos o propósitos particulares, donde los individuos representan los significados propios de sus pensamientos y fortalecen la oralidad en sí mismos como hablantes.

Hay que mencionar que “el acto de charlar es objeto de censura en la escuela, y la censura es uno de los factores propiciadores de la inhibición y la resistencia de los muchachos hacia la escritura” (MEN, 2004, p. 8). Hecha esta salvedad, la escuela debe inculcar en los estudiantes la convicción por sus habilidades comunicativas desde el discurso oral y escrito, para robustecer la competencia comunicativa en diferentes contextos dentro y fuera del ámbito académico para así estimular sus intereses por la interacción socio-lingüística desde la escritura en una posición constructiva de significados, donde el estudiante tenga iniciativa sin que esta sea impuesta

Indiscutiblemente, la escuela influye con gran valor en la función del lenguaje que los hablantes interponen en situaciones diversas de comunicación, por tanto, se considera que para la didáctica en la enseñanza del lenguaje es necesario abordar la competencia comunicativa como un estadio de conjunción de otras competencias (sociolingüística, pragmática, gramatical y discursiva) que dan funcionalidad a la aplicación e integración de los postulados lingüísticos y didácticos, para incidir en los avances de la producción y comprensión textual de los estudiantes desde sus inicios académicos (Arnáez, 2006). En este sentido, Lerner (2001), piensa que el desafío está en formar escritores que sepan comunicarse por escrito con los demás, en vez de seguir “*fabricando*” sujetos para quienes la escritura es ajena a un propósito que realmente se desea, es por ello que se plantea formar productores conscientes de difundir mensajes con sentido en determinadas

situaciones sociales, además de ser conocedores de los “diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida” (p.41).

Con respecto al desafío que tiene la escuela para formar escritores, se han presentado modelos que tienen como objetivo aumentar los intereses por la escritura en los estudiantes, a partir de didácticas que favorezcan la evolución metodológica en la que sea prioridad involucrar a los docentes en la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta habilidad, para así poder mediar desde las ideas previas de los estudiantes. Teberosky (2000), afirma que el lenguaje escrito, tradicionalmente ha sido definido como la codificación de los fonemas, donde los códigos ya están definidos para cada sonido, facilitando al aprendiz interpretar y relacionar sonidos con lo que desea escribir. Sin embargo, se requiere incorporar en el estudiante “el sentido de lo que hace, piensa y siente y pueda por lo tanto construir los aprendizajes” (p.3), lo que le permite comprender lo que los demás escriben y crear los propios con criterio.

Así pues, Tolchisky (1993), declara al respecto que la escritura es un código que trae consigo signos y fonemas que constituyen una lengua. Por lo tanto, el lenguaje es comprendido como las diferentes formas discursivas reflejadas en las distintas áreas del conocimiento, donde se sitúan una serie de referentes que hacen que se configuren las ideas que se ven reflejadas en los textos. Por su parte, Vygotsky (1995), reitera que el acto de escribir es pasar del lenguaje abstracto a la representación de las palabras desde un acto simbólico a través de signos sonoros, donde el sujeto integra los procesos de comprensión y análisis de la información plasmados de acuerdo a los objetivos y necesidades de la escritura.

De esta manera, en la adquisición de la escritura, los trabajos de Ferreiro y Teberosky (2005), demuestran que el niño desde una edad inicial realiza líneas de diferentes formas que, finalmente, desencadenan en una serie de trazos que terminan en una unidad silábica correspondiente a una palabra con significado, es por ello que la escritura no se puede

considerar como un medio solo para comunicar, sino para transformar el conocimiento. De ahí, que se debe tener presente que para el lector no es solo la codificación y decodificación de palabras lo que le permite interpretar el lenguaje escrito, si no interpretar el propósito del autor en aras de comprenderlo con claridad. Al respecto, Vygotsky (1995), afirma que “para comprender el lenguaje de los otros, no es suficiente comprender las palabras; es necesario entender su pensamiento” (p.195), es decir, aquello que lo motiva a escribir el texto queriendo comunicar un mensaje claro para todo tipo de destinatario.

Avanzando con los referentes teóricos que sustentan el presente trabajo de investigación, se continuará con las concepciones de lectura que son empleadas en el lenguaje.

2.3 Comprensión Lectora

Leer es considerado un proceso complejo mediante el cual se cimienta el significado de un texto. Sánchez (2014), sostiene que para la construcción de dicho significado se hace necesario que el lector lleve a cabo una serie de operaciones mentales que van mucho más allá de la asociación entre grafías y sonidos, lo que le va a permitir comprender. A continuación, se visualizarán algunos aportes que se han realizado frente al proceso lector abordados desde diferentes teóricos, especialmente desde Jolibert (2009), quien sustenta el proceso de diálogo que se hace entre texto y autor, que facilita la comprensión del contenido a partir del análisis profundo de lo que se lee, para lo que es necesario los procesos cognitivos que orientan al lector en la construcción de significados compuestos por palabras, oraciones y frases que son vinculados al sentido global del texto.

En efecto Jolibert (2002), afirma que “leer es interrogar el lenguaje escrito como tal a partir de una expectativa real (necesidad-placer) permitiendo comprender y otorgar significado en determinada situación de vida” (p. 26). Así mismo, Solé (1992), reitera que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto” (p.18). Por su parte el MEN

(2014), considera que el acto de leer se instaura como un proceso de interacción entre el sujeto portador de saberes culturales e intereses y el texto; por lo tanto, leer es considerado un conductor de significados desde una perspectiva cultural, política, ideológica y estética que postula un modelo de lector, que se inicia a partir de unos gustos particulares, lo cual se refleja en una situación de comunicación intencionada que se determina por el contexto.

Por esta razón, leer es un acto donde no se puede invisibilizar el contexto, en este sentido, Solé (1999), declara que allí es donde el sujeto empieza a construir sus primeros acercamientos con el mundo social y, por lo tanto, se debe de manejar en la escuela con el fin de comprender, descubrir y explorar el mundo que nos rodea; sin embargo, al llegar a la escuela esta idea se desdibuja, puesto que la lectura la ven como un proceso de decodificación y reconocimiento del código lo cual no es didáctico para comprender el contexto en general, que es lo que finalmente se desea. Teniendo en cuenta lo antes expuesto, Dubois (1991), plantea tres concepciones teóricas sobre la lectura: la lectura como conjunto de habilidades, la lectura como proceso interactivo y la lectura como proceso transaccional.

La lectura como conjunto de habilidades.

Esta concepción se ubica en las etapas que debe atravesar un niño, para superar el proceso de lectura, por lo tanto dentro de este esquema clásico “se proponía el reconocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como último nivel” (Dubois, 1991, p.9), de manera que en esta concepción, el lector comprende un texto cuando está en la capacidad de extraer el significado que el mismo le ofrece, a su vez implica el reconocimiento supuesto de que el sentido del texto está en las palabras y oraciones, donde el papel del lector está en revelarlo.

La lectura como proceso interactivo

En esta nueva corriente, donde se destaca la psicolingüística y la psicología cognitiva, comienza a surgir lo que se ha denominado, según (Goodman, citado por Dubois 1991), la teoría del esquema sustentada en los siguientes modelos psicolingüísticos:

1. La lectura como proceso del lenguaje; 2. Los lectores usuarios del lenguaje; 3. Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura y 4. Nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es el resultado de la interacción con el texto (p.10).

En este orden de ideas, Smith (citado en Dubois 1999), sostiene que en este proceso, la lectura interactúa con la información no visual que posee el lector con la información visual que suministra el texto. De modo que la construcción de la comprensión se hace posible cuando se relaciona el significado con algo ya previamente conocido. Por ende si el lector no hace un proceso de relación difícilmente podrá hallar un significado de lo previamente leído, lo cual indica que es indispensable la experiencia previa del lector para la construcción del sentido, la cual se constituye con la interacción del texto, lo que le da mayor fuerza al significado.

Lectura como proceso transaccional.

Esta concepción, según Rosenblatt (citado por Dubois 1991), explica la relación recíproca entre el lector y el texto, es decir, que se asume la lectura como un proceso donde el texto adquiere significado, ya que es en la interpretación mutua donde surge el sentido de la lectura. De ahí que el “lector construye un texto en paralelo y estrechamente relacionado con el texto editado, pero no idéntico al que el autor tenía en mente antes de expresarlo por escrito” (p.17). En ese proceso de transacción ambos se transforman (lector y texto). Así mismo, Rosenblatt (citado por Dubois 1991), piensa que el lector puede asumir dos tipos de posturas frente a un texto: La estética, donde el lector es atento y analítico de lo que vivencia

durante el proceso de la lectura; la eferente, que le permite al lector centrarse en lo correspondiente para extraer la información como resultado de la lectura.

En consecuencia, esta concepción amplia el enfoque interactivo ya que según Goodman, (citado por Dubois, 1991, p.17) “el texto contiene el significado, pero este se actualiza por medio del lector en el proceso de transacción que supone la lectura” porque si bien la construcción del texto y la interpretación del lector nunca son idénticas, dado que el lector solo hace una aproximación, sí hay un proceso de transición entre ambos a través del cual se transforman; por ende, el texto es actualizado durante el acto de lectura, lo que hace que el nivel de interpretación sea variado. Aquí es importante reconocer que el acto de leer y escribir está determinado tanto por el contexto sociocultural, como por las prácticas que han sido asignadas y desarrolladas en cada comunidad, las cuales son definidas por los roles y funciones generados por el lector y el autor con los usos lingüísticos prefijados y una retórica preestablecida.

Frente a esto, Cassany (2004), expone que los estudios realizados por la psicolingüística han sido primordiales en la “descripción sobre la conducta real y experta de la lectura” (p.1), igualmente, han surgido importantes teorías sobre lo que sucede con la mente al momento de comprender, las cuales sustentan que los procesos de comprensión lectora continúan alejados del componente sociocultural de la lectura y la escritura frente a la comunidad hablante como una práctica social. Por ende, aprender a leer y escribir requiere de un proceso cognitivo de construcción de conocimientos, tanto lingüísticos como culturales que, mediados por el contexto, permiten construir significados, facilitando la comprensión y sentido a lo que se lee. De este modo, la comprensión lectora, en el presente trabajo de investigación, estará soportada en los planteamientos de Jolibert (2009), quien sostiene que, una de las mayores falencias en cuanto a la comprensión y producción textual en la escuela es que los niños no

son conscientes de lo que escriben y no comprenden lo que leen, esto hace que se genere un fracaso escolar.

Es así como Jolibert (2009), advierte la necesidad, desde un nivel inicial, de que los estudiantes entiendan y produzcan textos en prácticas comunicativas reales y, que tengan una apropiación progresiva y una estructura del funcionamiento de la lengua, identificando estructuras contextuales, palabras, oraciones, entre otras, lo que garantiza los procesos de comprensión y producción textual. Entonces, se hace prioritario, diseñar actividades lectoras para llevar al aula e implementarlas en los primeros años de escolaridad, ya que a los estudiantes se les dificulta la comprensión al momento de leer, de ahí que la didáctica esté orientada a mejorar los procesos de comprensión lectora por medio de la implementación de textos en contexto que incentiven el interés de los estudiantes y la creación de interrogantes respecto al significado del texto. Es preciso insistir que los procesos de lectura se dan a partir de escritos verdaderos y que pueden ser aplicados a las prácticas cotidianas, además de generar un proceso metacognitivo que le permita dar significado e identidad al contexto.

En consecuencia, Jolibert (2009), busca que el lector interroge y detecte las huellas, marcas y manifestaciones textuales, en suma: los índices o las claves de significación que se van encontrando a lo largo de la lectura con los siete niveles propuestos e identificados. Se trata de interpretar dichos índices para construir de manera progresiva y controlada la comprensión del texto, en el caso de los productores de textos se busca que se utilicen las mismas herramientas como puntos de referencia para planificar y elaborar una representación de un texto que sea comprensible para un destinatario.

A continuación, se expondrán los siete niveles lingüísticos propuestos por Jolibert (2009), los cuales se enmarcan en categorías de informaciones (de índice) que da un texto al leerlo o producirlo: El **primero**, es el nivel que concierne al contexto situacional del texto y a los

distintos parámetros de la situación comunicativa; **el segundo** nivel, corresponde al contexto cultural en distintas dimensiones, la literatura, sociológica, histórica entre otra; **el tercero**, se refiere al tipo de escrito al que pertenece y su función; **el cuarto**, hace referencia a la lógica de su organización de conjunto, es decir a la superestructura del texto; **el quinto**, corresponde a la coherencia del discurso, a la cohesión del texto y temas generales, es decir, tiene que ver con los campos semánticos; **el sexto**, a los niveles de las frases, las marcas significativas, en sintaxis, ortografía y elección de léxico y, **el séptimo**, hace referencia al nivel de las palabras, las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas que lo constituyen.

Es necesario resaltar que los niveles mencionados anteriormente son agrupados en cuatro bloques, los cuales son anunciados por la autora de la siguiente manera:

- Los conceptos que funcionan a nivel del contexto general del texto. -Los conceptos que funcionan a nivel de las estructuras del texto en su conjunto. - Los conceptos que funcionan a nivel de las estructuras de la frase. -Los conceptos que funcionan a nivel de las estructuras de la palabra. (Jolibert 2009, p. 72).

El primer bloque lo conforman el contexto situacional o contexto cercano, integrado por los parámetros de la situación de comunicación escrita inmediata tales como el emisor, quien produce el texto; el destinatario, a quién va dirigido el texto (lector); el objeto del mensaje, el cual corresponde al contenido, lo que transmite; la finalidad, es para qué ha sido escrito; el desafío, donde se pregunta si el texto es pertinente; el segundo bloque, hace referencia a la superestructura del texto, la coherencia del discurso y la cohesión del texto, las opciones de enunciación que realiza el autor al mencionar personas, tiempo, lugares o cuando menciona las modelizaciones; el uso de adjetivos o adverbios, además de los sustitutos, uso de conectores, puntuación; este conjunto hace que el texto tenga sentido y resulte más fácil de entender. El tercer bloque, presenta las características que permiten identificar el tipo de texto a través de la marca lingüística desde la frase, sintáctica, lexical y ortográfica. Además, da

pautas para la construcción de la silueta del texto y, el cuarto bloque, tiene la silueta del texto definida, evidente en la jerarquización y definida por la lógica funcional interna, en un conjunto de microestructuras, con reglas sintácticas y semánticas encargadas de darle función al texto.

Hay que tener en cuenta que lo expuesto por Jolibert (2009), no se basa en una guía lingüística ni gramatical, sino que son puntos de referencia en la interacción con el texto en cuanto a lectura y escritura, esto hace que se permita reflexionar de forma “metacognitiva y metalingüística” (p.75), frente a los procesos de comprensión y producción textual. Así pues, todo acto de lectura tiene que ver con la relación que se instaura entre lector y productor, esto hace que se dé un proceso dinámico de construcción de significados ligados a las relaciones que se generan en el entorno, en este orden de ideas leer y escribir “es una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones (índices) que deben ser identificados (para el lector) o emitidos (para el productor)” (Jolibert, 2009, p. 54).

Una vez terminada la aproximación conceptual sobre Jolibert, respecto de la comprensión lectora, se realizará un acercamiento conceptual a los principales modelos de comprensión lectora, los cuales han sido abordados desde lo planteado por Solé (1997) y Martínez (2004).

2.4 Modelos de Comprensión Lectora

A continuación, se enuncian los modelos de comprensión lectora, abordados por Solé (1997) y Martínez (2004), los cuales han sido utilizados en el proceso de enseñanza del lenguaje escrito, estos son: El modelo ascendente, conocido como abajo-arriba; el modelo descendente, conocido como arriba-abajo y el modelo interactivo. Ahora bien, comprender un texto, interpretarlo y usarlo es una condición indispensable dentro y fuera del aula de clase,

de modo que la lectura es un tema indispensable dentro de la sociedad. Desde las diferentes perspectivas teóricas que se han abordado, existe un acuerdo generalizado en otorgar una importancia primordial a la comprensión de lo que se lee. Dichos procesos de enseñanza aprendizaje varían según la teoría y el modelo que se adopte, su finalidad es generar interés por la lectura, promover nuevos aprendizajes y dominar lo que se lee.

Es así que el acto de leer deviene de una actividad compleja, muy seguramente por esto, el modelo interactivo es uno de los más aplicados actualmente, este modelo hace referencia al proceso de comprender el texto mediado por lo que lee el lector y conoce del tema en concordancia, se hace importante reconocer que este modelo adopta características del modelo ascendente y descendente. En este sentido, el *modelo ascendente o de abajo-arriba*, hace parte de un proceso unidireccional, es decir, primero se procesan unidades de bajo nivel (letras) y luego de mayor nivel (frases), donde el lector lee palabras y oraciones, en este caso, su papel es pasivo y no controlado y su nivel de comprensión dependerá de haber entendido las palabras, por ello se “considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, proceso que se inicia con la identificación de grafías que configuran las letras y procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias; palabras, frases” (Solé, 1987, p.1). De ahí se puede comprender que el texto hace parte de un conjunto, pero se queda corto cuando se analiza el tipo de proceso que está realizando el lector con cualquier tipo de información inmersa en el texto o cuando se quiere comprender el propósito del autor, por lo cual “no da cuenta del procesamiento del texto en otros niveles como son: el retórico, pragmático y el situacional” (Martínez, 2004, p.22).

En el caso del *modelo descendente o arriba-abajo*, es representado por un proceso contrario al antes mencionado, busca palabras o frases globales y después realiza un análisis de los elementos que lo componen, es decir la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto, de ahí que la intervención dentro del proceso es de

arriba-abajo. Permite al lector resolver las ambigüedades y escoger entre la interpretación posible del texto a través del conocimiento del contexto, en este caso del texto escrito. En otras palabras, este modelo sugiere al estudiante además de leer, comprender y analizar el contenido para dar sentido y significado a la lectura en relación con experiencias previas.

Por lo tanto, el presente modelo depende de conceptos, esquemas y guiones almacenados en la memoria a largo plazo del lector (MLP), a medida que se procesan unidades textuales de alto y bajo nivel, se integra el texto dentro del contexto situacional lo que fortalece al procesamiento lingüístico en la estructura interna del texto a partir del conocimiento del lector referente al contenido. Se puede observar en este modelo que “las habilidades cognitivas y estratégicas del lector están activas en la medida en que están orientados los procesos de comprensión, integración, análisis e interpretación” (Martínez, 2004, p.22); por ende, no se ve la lectura como un desarrollo automático, sino que esta es considerada como un proceso controlado y activo, como fuente principal de los procesos y habilidades cognitivas que están orientadas a la interacción con el texto.

Es importante mencionar, que una de las falencias del modelo descendente recae en la falta de profundización en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, en lo que corresponde a la fase de preparación automática del procesamiento de los textos, la estructuración y los modos de organización, “es evidente que su incidencia aparezca durante el procesamiento léxico, sintáctico-semántico de las proposiciones, procesos que son de naturaleza automáticos” (Martínez, 2004, p.23). Este modelo, además, no reconoce los aspectos formales del texto en cuanto a su interpretación y comprensión.

Por consiguiente, ambos modelos cuentan con posturas reduccionistas, sin embargo han tenido su momento para hacer sus aportes a nuevas investigaciones sobre la enseñanza del lenguaje, entre los que se destacan los siguientes análisis: si se contara solo con el modelo ascendente, posiblemente dos lectores que hayan leído el mismo texto tengan la misma

deducción o conclusión, aunque en efecto, no exista una interacción de opiniones, criterios o nuevos aportes de conocimiento en sus aprendizajes, dada la carencia de saberes previos; contrario a la intervención del modelo descendente, donde se atribuye mayor importancia a la interpretación que al uso de la competencia gramatical propia de los tipos de textos.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, el *modelo interactivo*, adopta elementos del modelo ascendente y descendente, según Solé (1987), la comprensión en este modelo ubica, en primera medida, al texto en un ámbito concreto de la situación comunicativa, además, tiene en cuenta los saberes previos del lector. En segunda medida, organiza de forma “coordinada y simultánea e interactuante” (p.3), la información en lo que corresponde a la microestructura que al final estructura la información detallada del texto. Es por ello que Solé (1987), argumenta este modelo en dos vías complementarias la vía ascendente automática y la vía descendente controlada, dos modos de lectura predictiva e inferencial, donde prevalece el valor semántico de las formas gramaticales dentro de la lectura gradual que configura la temática global y la intención comunicativa del autor y texto.

En este sentido, el modelo interactivo hace referencia al proceso de comprensión dirigido de manera simultánea por los datos explícitos del texto y por el conocimiento preexistente del lector, es decir, es un proceso de comprensión que hace el lenguaje escrito, a su vez este modelo media entre los procesos ascendentes y descendentes, lo que le permite al lector utilizar distintas fuentes de información, con el fin de construir un significado amplio del texto Solé (1997), dicho modelo está ligado a la relación que se realiza entre lectura, texto y el lector lo que permite una comprensión del texto de manera completa. Es importante señalar que lo que orienta el modelo interactivo en la enseñanza y aprendizaje es una “práctica instructiva que trascienda la decodificación, pero que la trascienda no quiere decir que la ignore” (Solé, 1987, p.5), lo que significa que existe una variedad de estrategias para realizar la interpretación de la información, en este caso los textos ofrecen título, los subtítulos,

cambios de letras y enumeración como características que permiten dar estética y estilo a su vez que también dan coherencia y sentido a la información. De ahí que este modelo esté ligado a la representación que consolida el lector con el texto gracias a la interacción sus saberes y uso de las marcas lingüísticas.

En síntesis, y continuando con los objetivos de la presente investigación, surge una propuesta para la comprensión de textos, teniendo como base el texto expositivo, planteamiento que será abordado en el siguiente apartado.

2.5 Texto Expositivo

En este apartado se presentarán los planteamientos sobre texto expositivo, abordado desde diferentes teóricos, esencialmente los postulados de Álvarez (2001), quien orienta el texto expositivo desde la producción y la comprensión para explicar, exponer e informar un conocimiento de carácter científico. En consecuencia, es relevante mencionar que la escuela ha tenido predominio por el texto narrativo y no moviliza la práctica de la lectura con otras tipologías textuales, esto hace que el texto expositivo esté ausente en la comprensión de sus contenidos científicos, desconociendo los beneficios en cuanto al desarrollo de las capacidades lectoras en los estudiantes. En relación a ello, el MEN (1998), plantea que las lenguas se expresan por medio de textos y discursos los cuales pueden ser orales o escritos, es decir las personas pueden compartir y expresar formas de pensar y sentir, entorno a unos esquemas mentales que permiten comprender y producir determinados mensajes que forman lectores competentes en la comunicación discursiva, considerando estos aportes es necesaria la exploración del universo de escritos como recursos para aprender a comprender el lenguaje escrito en el desarrollo de las actividades significativas en los estudiantes, que les permitan analizar, interpretar y dar significado al contexto.

Acorde con las intenciones comunicativas, los textos expositivos se caracterizan por permitir el acceso al conocimiento desde la parte científica, social y tecnológica, a través de métodos de ordenación en recursos transversales que orientan didácticas de aprendizaje en todas las áreas del conocimiento de forma transversal, en otras palabras, el texto expositivo conecta y articula los saberes de distintas áreas del conocimiento y permite desarrollar en el estudiante la competencia discursiva, por lo tanto, el texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, en aras de hacer más comprensible dichas informaciones Álvarez (2010), en este sentido, este tipo de texto transmite información nueva y explica nuevos temas. Por ende, es un texto académico por excelencia, “se caracteriza por la permanente ampliación de información nueva, por la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual con la cual deben comprenderse, interpretarse los conceptos u objetos de estudio” (p.74), y su objetivo busca la comprensión de determinados fenómenos en aras de modificar el estado de conocimiento de manera precisa y jerarquizada. Por esta razón, todo texto expositivo debe de ser claro, objetivo y conciso, no obstante, al momento de leerlo y comprenderlo es necesario tener estrategias que apunten a unos objetivos específicos los cuales tengan en cuenta la intención del autor.

Si bien, el texto expositivo requiere de complejas operaciones cognitivas para comprender, dado que es un texto que exige mayor punto de atención por sus niveles de abstracción y superestructura, se hace necesario entrenar a los estudiantes en el reconocimiento de la diversidad superestructural con el fin de tener una mayor comprensión a la hora de leerlo. En este sentido, (Martínez, 2002), considera que se debe de estudiar a profundidad el texto para su comprensión, según la forma de organización superestructural. Por esto, a la hora de elaborar y comprender un texto expositivo se requiere de una estructura que cumpla y se adapte a las necesidades y conocimientos de los destinatarios y haga posible la comprensión del mismo; en este sentido, Van Dijk (citado por Álvarez 1996), habla de una superestructura

esquemática que define como “organizadores de discurso, y que tienen carácter jerárquico” (p.32), que a su vez es la que organiza y le da significado global al texto que conlleva a explicar el concepto de tal manera que el receptor logre comprenderlo, cumpliendo con el acto de comunicar y generar conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, el texto expositivo obedece a unas formas de organización estructural o subtipos las cuales son definidas por Álvarez (2010), como: clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencia, ilustración y definición-descripción; de acuerdo con estos subtipos la presente investigación está basada en la FOS descriptiva, la cual cuenta con unas marcas internas como lo son: la seriación, la clasificación, la enumeración (detalles, hechos y sucesos), que permiten dar en detalle la naturaleza del fenómeno u objeto de análisis.

En consecuencia, el contenido semántico del texto expositivo gira en torno a tres grandes ejes del desarrollo temático, como lo son: la introducción, donde se da a conocer el tema del texto, ubicando su contexto y antecedentes; el desarrollo, ubica la explicación del tema y los subtemas, en palabras de Álvarez (2001), se trata de la *fase de resolución* y por último la conclusión, donde se realiza un cierre de la exposición evidenciando los principales aspectos desarrollados en el texto. Es así como este tipo de texto cuenta con unas marcas textuales y lingüísticas que son compartidas con otros textos son importantes, ya que en ellas se enmarcan: números, ilustraciones, los organizadores de texto, destacándose los guiones, además de los títulos y subtítulos. Estas marcas lingüísticas en el texto presentan una composición e intencionalidad comunicativa que inducen al propósito de comprensión e interpretación del texto por esta razón, para llegar a comprender el texto expositivo se requiere de un análisis total del escrito, con el fin de entender cualquier tipo de fenómeno. Un ejemplo claro de ello son las enciclopedias, libros científicos y tecnológicos, los cuales pretenden, exponer, explicar e informar sobre las diferentes disciplinas o campos del saber.

Por último, y resaltando la complejidad que demanda este tipo de texto a la hora de su comprensión, se tiene como propósito, desarrollar un trabajo, paso a paso, donde se cuenten con estrategias organizadas las cuales serán ejecutadas por medio de una secuencia didáctica donde se tendrán actividades planeadas y secuencializadas con los indicadores e índices que se desea que el estudiante logre. Ahora bien, se hace necesario abordar el enfoque comunicativo, el cual direcciona los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, el cual será explicado en el siguiente punto.

2.6 Enfoque Comunicativo

En cuanto a la competencia comunicativa Hymes (1972), la define como la capacidad que abarca el conocimiento de la lengua referente a la habilidad para utilizarla de acuerdo a los aspectos concretos, socioculturales e históricamente situados, que surgen a partir de una necesidad y experiencias desde la pragmática. Teniendo en cuenta lo anterior, Hymes (citado por Crespillo 2011), manifiesta la capacidad que se tiene el sujeto para producir mensajes, en los que no sólo su significado y gramaticalidad sean correctos, sino que sean también socialmente apropiados con el sentido del mensaje, que va más allá de la competencia gramatical, de ahí que la competencia comunicativa incluye no solo lo que se dice, sino también lo que se quiere decir o lo que se quiere hacer comprender. Se debe agregar que Hymes (1972), explica la relación de la competencia comunicativa referente a “cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (p.3). Por lo tanto, se debe relacionar el uso del lenguaje con los diferentes contextos sociales, culturales y psicológicos que lo determinan.

En este sentido, Hymes (1972), habla de cuatro criterios sociolingüísticos implicados en la competencia comunicativa los cuales son “competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y psicolingüísticas” (p.8). Estos aspectos son requeridos por la educación para el

análisis de los factores socioeconómicos, además del dominio de la competencia comunicativa, de acuerdo a los estilos contextuales, los valores expresivos, las normas compartidas para la evaluación de las variables. De manera que las variables socioculturales son bases para asegurar que la teoría lingüística surge de un significado con mayor interpretación social que gramatical. Atendiendo estas consideraciones, se exponen dos aspectos: En primera medida, la lingüística es “hablante-oyente, comunidad lingüística, acto de hablar y aceptabilidad”; en segundo lugar, “el lenguaje muestra que la naturaleza y evaluación de la habilidad lingüística, varían de acuerdo con las culturas” (Hymes, 1972, p. 16). Lo anterior da el estatus para sustentar que la lingüística es parte de la cultura, que permite un dominio desde lo etnográfico y lo antropológico, lo que posibilita un conjunto de habilidades y conocimientos que inciden en que los hablantes de una comunidad puedan comprender; en otras palabras, es la capacidad de interpretar y usar adecuadamente un significado social desde la diversidad lingüística en cualquier circunstancia en relación con las funciones y variedades de la lengua, en otros términos, se refiere al uso de un sistema de reglas de interacción social.

En efecto, Hymes (1972), menciona la gramática generativa transformacional, sustentando que la teoría lingüística está dividida en dos partes: Competencia lingüística y actuación lingüística. La primera, hace referencia al conocimiento escondido de la lengua, eso quiere decir a ese tipo de conocimiento que no es posible dar informaciones al momento pero que están implícitas en lo que “el hablante-oyente (ideal)” (p.15), logra expresar, en este sentido, la tarea de la teoría es hacer claro dicho conocimiento que lo que lo que se produzca se logre comprender varias veces; la segunda, hace referencia a los procesos de codificación y decodificación.

En consecuencia, un niño es capaz de evidenciar una recopilación de actos de habla, cuando hace parte de eventos comunicativos y al mismo tiempo puede calificar la

participación de otros, esta competencia se hace integral cuando abarca actitudes, valores y motivaciones relacionadas con el habla. Goodenough (citado por Hymes 1996), también afirma que, gracias al entorno, el sujeto cuenta con un lenguaje apropiado y utiliza unas formas de conocimiento cultural, llamadas interdependencia de factores socioculturales, que aportan en la facilidad para comprender e interpretar la realidad, mediada por la interacción social.

De acuerdo con el MEN (1998), un enfoque “semántico-comunicativo” supera los límites de la competencia lingüística, que tiene como fin mejorar la propuesta de renovación curricular planteada en los años ochenta, que se centra, tal como lo considera Hymes (1972), en reorientar la teoría recogiendo conceptos e investigaciones recientes “en el campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática y los trabajos sobre cognición, entre otros campos disciplinares específicos que se ocupan del lenguaje” (p.24). Por esta razón, la idea del lenguaje va más allá de una construcción de significados mediados por diversos códigos y formas de simbolizar propias del contexto, los cuales son mediados en el acto comunicativo.

Lo antes presentado, hace énfasis en los actos de habla dentro de los actos comunicativos concretos y social e históricamente situados, en este sentido el MEN (1998), afirma que de dichos planteamientos nacen del enfoque semántico comunicativo, dando referencia a lo “semántico como el sentido de entender la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo” (p.25), por ende, el lenguaje tiene una función social desde el discurso en situaciones reales de comunicación.

De igual manera, el MEN (1998), plantea las cuatro habilidades como lo son: hablar, escuchar, leer y escribir; algunas permiten expresar como lo son hablar y escribir y lo que es escuchar y leer permiten comprender, ocupándose de la interacción de diversos tipos de textos y discursos inmersos en el acto comunicativo, atendiendo los aspectos pragmáticos y

socioculturales propios del enfoque comunicativo, generando relevancia en los procesos pedagógicos de significación y comunicación.

Por último, es importante mencionar que el enfoque comunicativo comprende todas las disciplinas, en lo que se refiere a su producción y comprensión con el fin de construir discursos con sentido en situaciones comunicativas reales, sin obviar el contexto sociocultural, en este sentido, se hace necesario el diseño y desarrollo de secuencias didácticas que esté dirigidas a la función social del lenguaje en los planteles educativos, con el fin de darle valor, a lo que se habla, escucha, escribe y lee. A continuación, se plantea la secuencia didáctica, abordada principalmente de acuerdo a los conceptos teóricos de Anna Camps (2003).

2.7 Secuencia Didáctica

Para comenzar a hablar sobre didáctica se hace necesario definir cuál es el objeto de la investigación en didáctica; el cual es “el estudio del conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua”, teniendo como fin actuar en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que surgen a partir del papel activo del docente durante todo el proceso de transmisión de conocimientos (Boulet, citado en Camps, 2004. p1). Por lo tanto, enunciar el término secuencia didáctica es plantear objetivos claros desde las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se enmarcan en un conjunto de actividades, en la que se diseñan tareas con unos propósitos articulados para el cumplimiento de los objetivos planteados. Ahora bien, la didáctica es la encargada de la apropiación del saber a través de campos interdisciplinarios emergentes que reflexionan acerca de la enseñanza en la escuela, sin dejar a un lado el contexto o espacio sociocultural en el que se desenvuelve el estudiante para su proceso aprendizaje (Camps, 2003).

En consecuencia, el aprendizaje hace relación con el saber que adquiere el sujeto para ser aplicado en sus prácticas cotidianas, es por ello que la didáctica está en un proceso constante de vigilancia y observación en lo que respecta al saber, el hacer y el ser. Estos pilares son fundamentales para la educación, dado que facilitan la adaptación de los conocimientos teórico-prácticos con el fin de cooperar en la construcción de significados, de acuerdo con la [...] “estructura de acciones e interacciones, relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” [...] (Camp, 2003. p.28). Por lo tanto, la secuencia aborda algunos procesos del lenguaje ligados a un género y situación discursiva determinada, en consecuencia una secuencia didáctica puede ser diseñada para construir saberes sobre lenguaje y los textos, ya que aborda temas puntuales, es objetiva y, además, otorga orden y sentido a lo que se enseña.

Ahora bien, Pérez (2003, p.3), reitera el proceso didáctico orientado en un “sistema conceptual”, a través de un proceso de enseñanza que enriquece los saberes de otras disciplinas de acuerdo a la práctica dentro de un contexto institucional, vinculado a “las prácticas de enseñanza, de cara al aprendizaje, prácticas claramente marcadas por la voluntad de enseñar, situadas en contextos particulares y marcadas por tensiones derivadas de los ámbitos disciplinar, institucional, político, ideológico, entre otros”. Lo que significa que la enseñanza del lenguaje se debe de orientar con una estructura que le permita diferenciar la adquisición del conocimiento desde lo conceptual y lo práctico, con el fin de despertar en el estudiante la capacidad de argumentar, comentar y opinar de acuerdo a sus saberes, atendiendo a estas orientaciones también se verá el efecto en el desarrollo actitudinal.

Es indispensable resaltar que Camps (2003), da a conocer que toda secuencia didáctica consta de tres fases, las cuales son organizadas de la siguiente manera: Primero, una fase de preparación donde se formula el proyecto y se explican los nuevos conocimientos que se han de adquirir, segundo; la fase de desarrollo, encargada de enunciar las sesiones a trabajar y

los objetivos de los nuevos aprendizajes, actividades y estrategias de comprensión lectora, las cuales podrán desarrollar de manera individual o conjunta, contando con la asesoría del docente que afianza los conocimientos durante todas las sesiones. Finalmente; la fase de evaluación, donde se realiza seguimiento a los objetivos propuestos en cada sesión, el aprestamiento de los aprendizajes obtenidos en el desarrollo de la comprensión textual, teniendo en cuenta que durante todas las fases se realiza seguimiento a las actividades, con el fin de realizar adecuaciones y observar la apropiación conceptual, procedimental y actitudinal que cada estudiante está presentando durante el proceso. En consecuencia, al final de cada sesión se realiza un ejercicio de meta-cognición donde cada estudiante expone sus conocimientos, actitud frente a la sesión y dificultades, con el fin de realizar realimentación de los temas expuestos.

Por último, la secuencia didáctica tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes ajustadas a los intereses educativos, en este caso tiene como fin de mejorar la comprensión lectora por medio de actividades que promueven procesos de evaluación, autoevaluación, además de fomentar la reflexión individual y colectiva, teniendo como objetivo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se da a partir de la misma práctica.

En el siguiente apartado se contextualizan las prácticas reflexivas, sustentada desde la teoría de Perrenoud (2007), quien afirma que todo maestro enseña y genera procesos de reflexión en el aula, mediadas por la observación y la evaluación continua.

2.8 Prácticas Reflexivas

En la presente sección se abordarán las prácticas reflexivas abordadas desde la perspectiva de Perrenoud (2007), quien plantea la reflexión de la acción y sobre la acción, la cual hace parte de los objetivos propuestos dentro de la investigación. Por ende, la práctica reflexiva, ve al educador como un “inventor o investigador” (p.12) que realiza de manera

coherente y productiva su actividad pedagógica, ya que gracias a la reflexión que se genera, el docente está en la capacidad de resolver y aprender sobre las dificultades que se presentan en el aula, que a su vez da cabida a las oportunidades de mejora en su práctica; sin embargo, existen elementos que afectan dicho proceso evidenciados en algunos docentes que se rehúsan en salir de sus prácticas tradicionales impidiendo un avance en su quehacer pedagógico.

Ahora bien, se plantea una reflexión sobre la acción que determina el *habitus*, esta consiste en cuestionarse lo que pasa o va a pasar. Perrenoud y Schön (2007), definen este fenómeno como “lo que se puede hacer, cómo hacerlo y cuál sería la mejor táctica para realizarlo” (p.29), así pues, cuando el docente reflexiona sobre la acción, está en la capacidad de tomar su propia acción como objeto de reflexión, es decir, que hace un análisis profundo teniendo como fin prepararse frente a acontecimientos futuros con mayor experticia; de manera que, el *habitus*, según Bourdieu (citado por Perrenoud 2007), es como “un pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas”(p.12), es decir, consiste en la reflexión constante, en caso de realizar prácticas inadecuadas, el sujeto esté en capacidad de actualizarlas, como seguimiento de esta actividad construye el *habitus* y crece la capacidad de acción.

En efecto, la práctica reflexiva no se puede limitar al oficio de enseñar cómo planificar una secuencia didáctica o moderar las reuniones trimestrales, trabajar a partir de errores de los aprendices, etc., la práctica reflexiva no se puede separar de la práctica profesional, por ello, es necesario ahondar en los retos de la formación basados en el triángulo de saberes, competencias y *habitus*, para tener como resultado la transposición didáctica. Dentro de este marco, se vincula la práctica con la reflexión, lo que significa ser prudente y contar con buenos argumentos para hablar, esforzando la acción del pensamiento, en un proceso de mediación, entre lo que se sabe y se quiere dar a conocer para comunicar dando opiniones y

saberes, sin generar incomodidades, por el contrario, lo que se pretende es argumentar y explicar.

En síntesis, se motiva a los enseñantes a mejorar sus prácticas de enseñanza a partir del análisis e innovación de sus didácticas de manera que generen nuevas propuestas en las planeaciones académicas, convirtiendo las aulas en espacios de estímulo e interés al momento de incidir en los conocimientos. Este tipo de reflexiones permiten tener un margen de conocimiento consciente, además de materializar los conocimientos y adquirir la habilidad necesaria para orientar a los estudiantes.

3. Marco Metodológico

En este capítulo se presenta el marco metodológico y los diversos componentes que lo sustentan: tipo de investigación, diseño, hipótesis, variables, unidad de análisis, unidad de trabajo, instrumentos y el procedimiento que se tuvo en cuenta para obtener los resultados de la investigación.

3.1 Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo cuantitativo, que en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2010), es la que realiza una “recolección de datos para probar la hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico” (p.4), con el fin de establecer patrones de comportamiento y probar teorías. En este sentido “se busca explicar porque ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables” (p.84). Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito de la investigación recae en contrastar los resultados obtenidos en el Pre-test y Pos-test y determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión del texto expositivo con FOS descripción.

A su vez, la investigación cuenta con un complemento cualitativo como lo es la reflexión sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje. Al respecto, Perrenoud (2007) tiene en cuenta todas las transformaciones que ocurren en el aula y lo que se puede hacer en ella, para tener un mejor desempeño, ya que

más que suministrar al futuro enseñante todas las respuestas posibles, lo que hace una formación orientada hacia la práctica reflexiva es multiplicar las ocasiones para que los estudiantes en las aulas y en prácticas se forjen esquemas generales de reflexión y de regulación (p.43).

Esto permitirá que se genere una relación con la práctica y con el sujeto mismo, que genera una postura de auto-observación, de autoanálisis, de planteamiento y de experimentación, que facilita una relación reflexiva con lo que se hace.

3.2 Diseño de la Investigación

La investigación se enmarca en un diseño cuasi-experimental, intra-grupo, donde la muestra se escogió de manera intencionada y no aleatoria e intra-grupo porque el grupo es medido en dos momentos: un primer momento, antes de empezar la secuencia didáctica (Pre-test) y, un segundo momento, al finalizar las actividades de la secuencia (Pos-test). Finalmente, se utiliza la estadística inferencial para el análisis de los datos, contrastando ambos resultados con un T-Student, permitiendo medir las relaciones halladas en las dos pruebas para determinar la incidencia de la secuencia didáctica en el mejoramiento de la comprensión lectora.

Población

Está conformada por estudiantes pertenecientes a los grados cuarto (4°) y quinto (5°) del Instituto Misstrató, del Municipio de Misstrató, Risaralda, quienes integran una total de la población en 4° de 112 estudiantes y en 5° de 137 estudiantes, pertenecientes a un estrato socioeconómico bajo de zona rural y urbana.

Muestra

La muestra seleccionada la componen tres (3) estudiantes del grado 4° y cuatro (4) estudiantes del grado 5°, pertenecientes a la Sede Educativa Jardincito, la cual maneja una única jornada en la mañana. El grupo cuenta con una totalidad de siete (7) estudiantes en estos dos grados, los cuales oscilan en una edad de 9 y 12 años. Es importante tener en cuenta

que la sede educativa está guiada bajo el modelo escuela nueva, por lo tanto cuenta con aulas multigrado.

3.3 Operacionalización del Problema

3.3.1 Hipótesis. En el siguiente apartado, se presenta la hipótesis de Trabajo (H1) y la hipótesis Nula (H0) establecidas en la investigación.

Hipótesis de trabajo. H1: La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la comprensión lectora, del texto expositivo con FOS descripción, de los estudiantes de grado 4 y 5, de la sede Educativa Jardincito.

Hipótesis Nula. H0: La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la comprensión lectora, del texto expositivo con FOS descripción, de los estudiantes de grado 4 y 5, de la sede Educativa Jardincito.

3.3.2 Variables: La investigación cuenta con una *variable independiente*, la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, y una *variable dependiente*, que es la comprensión del texto expositivo con FOS descripción, la cual presenta las siguientes dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

Variable independiente: Se trata de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión del texto expositivo, donde se evidencian un conjunto de actividades que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, su finalidad es actuar sobre las situaciones de

aprendizaje, se enmarca en una “sucesión de actividades individuales y colectivas de observación, análisis, producción y transformación de textos” (Camps, 2003, p. 24).

En este sentido Camps (2003), afirma que toda secuencia didáctica consta de tres fases, las cuales son organizadas de la siguiente manera: Primero; una fase de preparación, se presenta el proyecto y se establecen los acuerdos pedagógicos; segundo, la fase de desarrollo, en donde se enuncian las sesiones a trabajar y las actividades y estrategias de comprensión lectora, las cuales se desarrollarán de manera individual o conjunta, Finalmente; la fase de evaluación en la que se realiza el seguimiento al logro de los objetivos planteados durante la secuencia didáctica.

A continuación, se definen las fases de la variable independiente “secuencia didáctica” desde la perspectiva de (Camps, 2003):

Tabla 1
Variable Independiente. Secuencia didáctica

Dimensiones	Indicadores
<p><i>Fase de preparación</i> Se plantea el proyecto y se mencionan de manera detallada los conocimientos que se desean adquirir (Camps, 1995). Los objetivos de enseñanza aprendizaje, las actividades que se llevarán a cabo durante la secuencia didáctica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●Presentación de la secuencia didáctica. ●Indagación de saberes previos de los estudiantes. ●Planteamiento de los acuerdos pedagógicos, objetivos de aprendizaje y metodología.
<p><i>Fase de desarrollo</i> Conjunto de actividades propuestas e intencionadas que le permiten al estudiante alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizajes los cuales se pueden realizarse de forma individual o grupal, teniendo una valoración en cada sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●Ejecución de actividades para fomentar la comprensión lectora de textos expositivos. ●Realización de actividades de ayuda ajustada grupales y con docentes.
<p><i>Fase de evaluación</i> Seguimiento a la adquisición de los objetivos planteados en cada sesión realizando seguimiento frente al desarrollo de la comprensión del texto expositivo con FOS descripción, además de fortalecer y potenciar las sesiones que así lo requieran.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●Seguimiento y verificación del aprendizaje frente a los procesos de comprensión lectora. ●Evaluación y reflexión metacognitiva y metalingüística en cada sesión y con la ayuda ajustada de las docentes.

Variable dependiente:

La variable dependiente de la investigación fue la comprensión del texto expositivo con FOS descripción, en este orden de ideas, comprender se trata de atribuir sentido al lenguaje escrito, de acuerdo a una necesidad-placer, permitiendo comprender y otorgar significado en una determinada situación de vida, de acuerdo a sus características y relaciones “que van desde un nombre de calle en un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario, un panfleto” (Jolibert, 2002, p.26). Para dichas características, es necesario el uso de los niveles lingüísticos, los cuales para este estudio serán específicamente la situación de comunicación, superestructura y la lingüística textual. Por lo tanto, el texto expositivo busca presentar detalladamente el asunto problema u objeto de análisis que se está manejando. Todo texto expositivo se compone de introducción, desarrollo y conclusión y corresponde a varios subtipos, lo que configura las particularidades lingüísticas y textuales del documento (Álvarez, 2001).

La FOS *definición- descripción*, denominada por Álvarez (2001), subtipo se fundamenta en la coherencia al momento de explicar el tema, en este sentido, la definición se relaciona con ideas como conceptos, dejando claridad en las mismas. La descripción está relacionada con las categorías textuales y su secuencia, de acuerdo a su estructura, morfología, procedimiento, proceso, mecanismo, comparación, entre otros; en consecuencia, busca aclarar el fenómeno a través de detalles más precisos que lo explican, aportando la organización mental en la exposición, para mejorar la comprensión lectora (Álvarez, 2001).

Tabla 2.

Variable Dependiente. Comprensión Lectora del Texto Expositivo con FOS descripción.

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES	
		1	1 ó 0 PRESENTE AUSENTE
SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN Se trata de la función de comunicar mediada por las huellas lingüísticas de los principales parámetros de la situación de producción del texto, respondiendo a preguntas como: ¿Quién lo escribió? ¿Para quién? ¿Por qué lo escribió? ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? ¿Dónde? En este sentido, el tejido comunicacional permite el avance del lenguaje desde el significado del habla bajo los parámetros de competencias y herramientas que se articulan de acuerdo con las necesidades y objetivos particulares del sujeto (Jolibert, 1984).	Enunciador Es quien escribe el texto y presenta, en calidad de experto, el tema y la información detallada, teniendo en cuenta la estructura y las características del texto expositivo (claridad, objetividad y concisión)	1	1 Identifica el enunciador como la persona que expone y da claridad sobre tema.
		0	0 No identifica el enunciador como la persona que expone y da claridad sobre tema.
	Destinatario Persona o personas a quien va dirigido el texto. Este indicador permite responder preguntas como: cómo, cuándo y dónde ha sido producido el texto y qué puede aportar al lector.	1	1 Identifica la persona (s) a quien va dirigido el texto.
		0	0 No identifica la persona (s) a quien va dirigido el texto.
	Contenido Da cuenta, de una manera detallada, de la información contenida en el texto, reconociendo el fenómeno o el objeto que es descrito.	1	1 Reconoce la información pertinente para la descripción del fenómeno descrito 0 No reconoce la información pertinente para la descripción del fenómeno descrito.
SUPERESTRUCTURA El término superestructura, hace referencia a los	Introducción. (Fase Problema) Es la parte del texto expositivo	1	1 Identifica la introducción del texto.

<p>“principios organizadores del discurso, que tienen un carácter jerárquico” (Van Dijk, citado por Álvarez 1996. p.32). Es decir, que generan el sentido global de un texto, sin embargo, se entienden también como todas las “marcas textuales” que permiten entender adecuadamente los textos incluyendo la macro y la superestructura. (Álvarez, 1996).</p>	<p>que presenta el tema sobre el cual trata el texto sus antecedentes y su contexto. En síntesis, es el origen del mismo ya que en este espacio se realizan preguntas tales como: ¿Qué? ¿Por qué?, ¿Cómo? (Álvarez, 2010).</p>		<p>0 No identifica la introducción del texto.</p>
<p>El texto expositivo gira entorno a tres grandes ejes del desarrollo temático: introducción, desarrollo y conclusión.</p>	<p>Desarrollo (Fase de resolución) Hace referencia en el texto al momento de presentar de manera organizada y lógica las ideas, permitiendo incluir allí elementos descriptivos, que relacionados entre sí, generan el análisis dentro del texto (Álvarez, 2010).</p>	<p>1</p> <hr/> <p>0</p>	<p>1 Reconoce en el texto el momento en el que se desarrolla la descripción.</p> <hr/> <p>0 No reconoce en el texto el momento en el que se desarrolla la descripción.</p>
	<p>Conclusión Parte del texto expositivo que da cuenta del fin de la exposición, resaltando los principales aspectos desarrollados. La conclusión en el texto expositivo es una especie de recopilación o síntesis de la información (Álvarez, 2010).</p>	<p>1</p>	<p>1 Reconoce en el texto la conclusión expuesta por el autor.</p> <hr/> <p>0 No reconoce en el texto la conclusión expuesta por el autor.</p>
<p>LINGÜÍSTICA TEXTUAL:</p>	<p>Conectores lógicos</p>	<p>1</p>	<p>1 Reconoce la función de los conectores lógicos dentro del texto.</p>

<p>Es aquella perspectiva que permite mirar en el texto los siguientes elementos: enunciación, sustitutos, conectores, temas y puntuación, cada uno cumpliendo una función específica a lo largo del texto, dando cohesión y coherencia. Estos elementos facilitan la comprensión del escrito. (Jolibert, 2009).</p>	<p>Son aquellos nexos o enlaces gramaticales que permiten establecer una conexión lógica, entre palabras y grupos de ellas, haciendo uso de adverbios y conjunciones, los cuales articulan los párrafos de un mismo texto, facilitando la comprensión de la progresión cronológica, argumentativa, de causa o efecto, etc. Esto hace que las oraciones o partes de la oración tenga sentido (Jolibert, 2009).</p>	<p>0</p>	<p>0 No reconoce la función de los conectores lógicos dentro del texto.</p>
<p>Adjetivos</p>	<p>Son aquellas palabras que hacen parte de la oración y son las encargadas de dar un calificativo al sustantivo (Jolibert, 2006). En el caso del texto expositivo, buscan agregar a la significación del sustantivo algo que no está necesariamente comprendido; en este sentido, precisan la significación del fenómeno que se está tratando, lo clasifican y lo diferencian de otros.</p>	<p>1</p>	<p>1 Identifica las características de los objetos o fenómenos descritos que los hacen diferentes a otros.</p>
		<p>0</p>	<p>0 No identifica las características de los objetos o fenómenos descritos que los hacen diferentes a otros.</p>
<p>Sustitutos</p>	<p>Son recursos, como pronombres o grupos</p>	<p>1</p>	<p>1 Identifica las palabras que reemplazan, personas, objetos o cosas en el texto.</p>

nominales, que permiten reemplazar personas u objetos mencionados a lo largo del escrito (Jolibert, 2009).	0	0 No Identifica las palabras que reemplazan, personas, objetos o cosas en el texto.
--	---	---

Unidad de análisis: Para el análisis cualitativo, se tuvo en cuenta los datos registrados en el diario de campo, el cual fue elaborado por las docentes, a través de los hechos evidenciados durante la implementación de la secuencia didáctica. Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis fue realizado por medio de unas categorías las cuales fueron acordadas por el grupo 4A de lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, teniendo presente la “transposición didáctica fundada en el análisis de la práctica y sus transformaciones” (Perrenoud, 1998, p24). De modo que las categorías presentes son: descripción, transformaciones, toma de decisiones, autopercepciones y percepción de los estudiantes. En la siguiente tabla se presentan las categorías con sus definiciones.

Tabla 3.

Categorías Prácticas Pedagógicas Reflexivas

FASES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
Fase de preparación:	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.

Fase de desarrollo	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.
Fase de evaluación:	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.

Unidad de trabajo

Docente 1: Sandra Teresa Restrepo Castaño, Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, cinco (5) años de experiencia en el sector educativo, de los cuales se desempeñó tres (3) años como docente en Bienestar Familiar y dos (2) años como docente de la secretaría de educación de Risaralda.

Docente 2: Jéssica Castillo Castaño, Licenciada en Comunicación e Informática Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, ocho (8) años de experiencia como docente en el sector público y privado en diferentes Departamentos del país.

3.4 Técnicas e Instrumentos

Con el fin de identificar el nivel de comprensión del texto expositivo con FOS descripción, en los estudiantes de grado cuarto y quinto de la sede educativa jardincito, del Municipio de Mistrató, Risaralda, se diseñaron los siguientes instrumentos para la recolección de datos: dos cuestionarios con 18 preguntas de selección múltiple y única respuesta. El cuestionario inicial (Pre-test) se diseñó y aplicó antes de implementada la secuencia didáctica y el cuestionario final (Pos-test) fue aplicado una vez finalizada la secuencia didáctica; de modo que, para el desarrollo de estos dos cuestionarios, se utilizaron dos textos expositivos con FOS descripción, teniendo en cuenta la tarea integradora,

enmarcada en la entomología y la descripción del mundo de los bichos, no está de más decir que dichos textos contaban con las mismas características.

Así pues, el Pre-test fue validado por medio de una prueba piloto a estudiantes de grado 4° y 5°, del Establecimiento educativo Agrícola de Marsella, sede María Inmaculada y mediante la prueba de expertos, quienes realizaron un análisis del texto, aportando recomendaciones, lo que le permitió dar calidad al instrumento. Las expertas fueron: Tatiana Salazar Marín y Luz Stella Henao García, docentes de la maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. En cuanto al análisis cualitativo, referente a las prácticas reflexivas, se usó como instrumento el diario de campo, donde se registró la actividad diaria durante la ejecución de la secuencia didáctica, con el fin de reflexionar sobre lo que se hace diariamente en el aula de clase y así mejorar la práctica de aula, por lo tanto, se tuvo en cuenta las categorías mencionadas en la tabla N° 3.

3.5 Procedimiento.

La siguiente son las fases de presentación del presente proyecto de investigación.

Tabla 4.

Fases Proyecto de la Investigación

FASES DEL PROYECTO		
FASES	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
DIAGNÓSTICO (EVALUACIÓN INICIAL)	Se hace la primera intervención por medio de un cuestionario inicial (Pre-test) que permite analizar los niveles de comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de selección múltiple
DISEÑO E INTERVENCIÓN	Se diseña e implementa una secuencia didáctica, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo que permite mejorar los niveles de comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes, se retoma el diario de campo con el fin de realizar una reflexión acerca de la práctica pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia didáctica • Diario de campo

EVALUACIÓN FINAL	Se produce y aplica un cuestionario final (Pos-test), que permite analizar y valorar los niveles de comprensión lectora del texto expositivo con FOS descripción en los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionario de selección múltiple
CONTRASTE	Se comparan los resultados del Pre-test y el Post-test, para obtener unos valores numéricos que permite interpretar y explicar los datos (transformación, impacto) de la secuencia didáctica basada en el enfoque comunicativo en la comprensión del texto Expositivo con FOS descripción.	<ul style="list-style-type: none">• Estadística inferencial prueba T-Student

4. Análisis de la información

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos en la investigación de acuerdo con el objetivo planteado: determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora del texto expositivos con FOS descripción, de los estudiantes de grados cuarto y quinto, de un aula multigrado del Instituto Educativo Mistrató, sede Jardincito, del Municipio de Mistrató, departamento de Risaralda y, reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de dicha secuencia.

Los resultados y análisis son de tipo cuantitativo y cualitativo. Para el análisis cuantitativo el grupo se evaluó en dos momentos, antes y después de implementada la secuencia didáctica, teniendo en cuenta las tres dimensiones planteadas en la variable dependiente contexto situacional, superestructura y lingüística textual, cada uno acompañada de unos indicadores. Seguidamente, se realizará el análisis comparativo con los resultados obtenidos en cada dimensión por medio de la estadística inferencial. En cuanto al análisis cualitativo, se tendrá en cuenta la información obtenida en el diario de campo, gestada en la reflexión que se genera a partir de las prácticas de enseñanza y la transformación de la misma.

4.1 Análisis cuantitativo

A continuación se presentan los datos registrados de la siguiente manera: primero, el análisis inferencial, teniendo en cuenta el estadígrafo T-Student, que permite analizar los datos obtenidos entre el Pre-test y el Pos-test, segundo, se presentará la comparación de los resultados de la comprensión lectora de los textos expositivos con FOS descripción de los estudiantes en el Pre-test y Pos-test, dicha comparación se realizará teniendo presente las dimensiones de la variable dependiente con el fin de validar o rechazar la hipótesis de trabajo

y, finalmente, se presentará el análisis de cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores y el cuadro de transformación por estudiante.

4.1.1 Prueba de hipótesis.

Es oportuno mencionar que para la interpretación de la información se empleó la estadística inferencial, la cual facilita el análisis en la interacción de las dos variables, en función de la prueba “**t- student relacionada**”, que se aplica a diseños experimentales con dos condiciones: cuando se estudia una variable independiente, en este caso la secuencia didáctica y cuando los mismos sujetos se desempeñan en ambas condiciones; antes y después de implementada (Pre-test y Pos-test), con el fin de probar la validez de la hipótesis de trabajo o, en caso contrario, rechazarla (Hopkins y Glass, 1997), es decir, que la media del post-test es igual a la media del Pre-test, que se contrasta con un nivel de significación establecido a priori, en este caso 0,05. (Downie y Heath, 1973).

Tabla 5

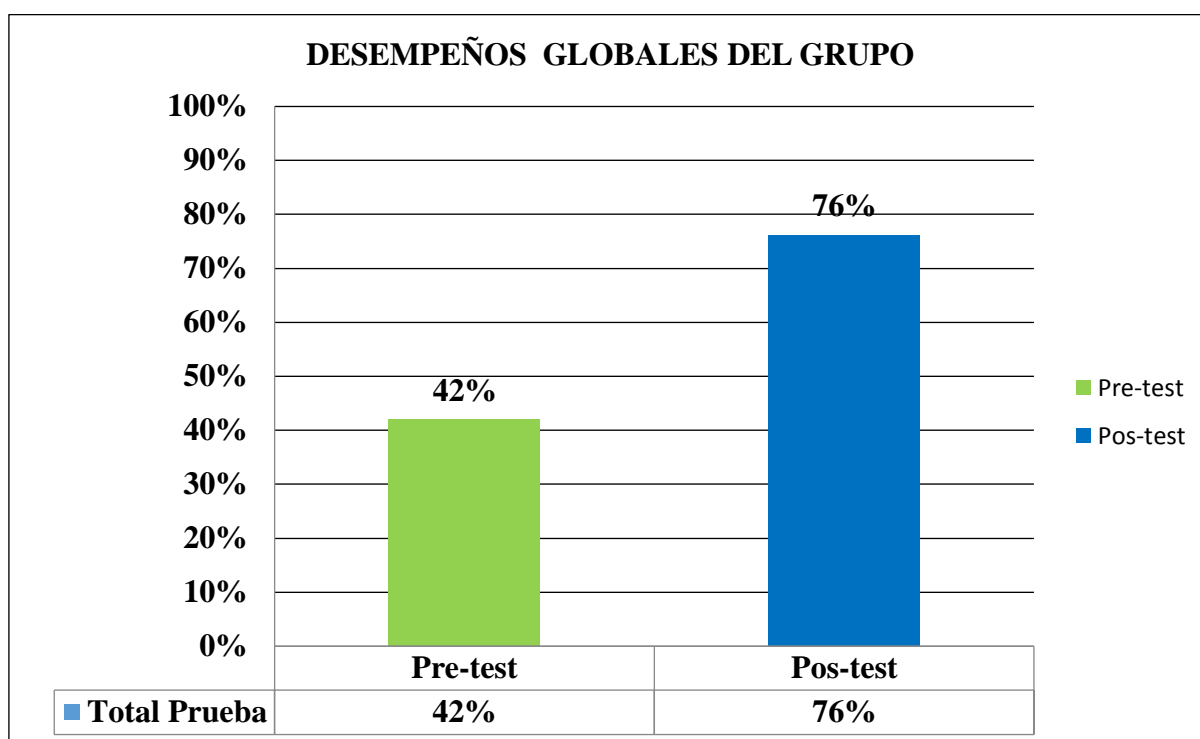
Comparativa de los Resultados del Pre-Test Y El Pos-Test, de la Comprensión Lectora, para la Prueba de Hipótesis.

	<i>Total Pretest</i>	<i>Total Postest</i>
<i>Media</i>	7,571428571	13,71428571
<i>Varianza</i>	1,952380952	21,9047619
<i>Observaciones</i>	7	7
<i>Coefficiente de correlación de Pearson</i>	0,131069505	
<i>Diferencia hipotética de las medias</i>	0	
<i>Grados de libertad</i>	6	
<i>Estadístico t</i>	-3,453843114	
<i>P(T<=t) una cola</i>	0,006784522	
<i>Valor crítico de t (una cola)</i>	1,943180281	
<i>P(T<=t) dos colas</i>	0,013569044	
<i>Valor crítico de t (dos colas)</i>	2,446911851	

Los resultados expuestos en la tabla anterior pertenecen a 7 estudiantes de los grados cuarto y quinto de un aula multigrado, del Instituto Educativo Mistrató, sede Jardincito del Municipio de Mistrató en Risaralda. En ellos, los resultados obtenidos en P (T<=t) dos colas

fue de **0,0135690440430123**, esto significa que existieron cambios significativos, ya que el nivel de significancia es menor o igual (0.05), por lo anterior, se rechaza la hipótesis nula y se aprueba la hipótesis de trabajo, donde se valida que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejoró los niveles de comprensión lectora, del texto expositivo con FOS descripción, en los estudiantes de grado 4 y 5. En esta medida se observa, además, que la media aumentó notablemente, al pasar de **7,57142857142857** en el Pre-test a **13,7142857142857** en el Pos-test, lo cual sustenta un nivel alto en la comprensión del texto expositivo con FOS descripción.

4.1.2 Desempeños globales del grupo, en el pre-test y pos-test, en la comprensión lectora de textos expositivos.



Gráfica 1. Desempeños Globales del Grupo, en el Pre-test y Pos-test

En la gráfica se puede observar que en el Pre-test los estudiantes alcanzaron un puntaje de 42% y en el Pos-test un puntaje de 76%, lo que significa que al momento de aplicar el

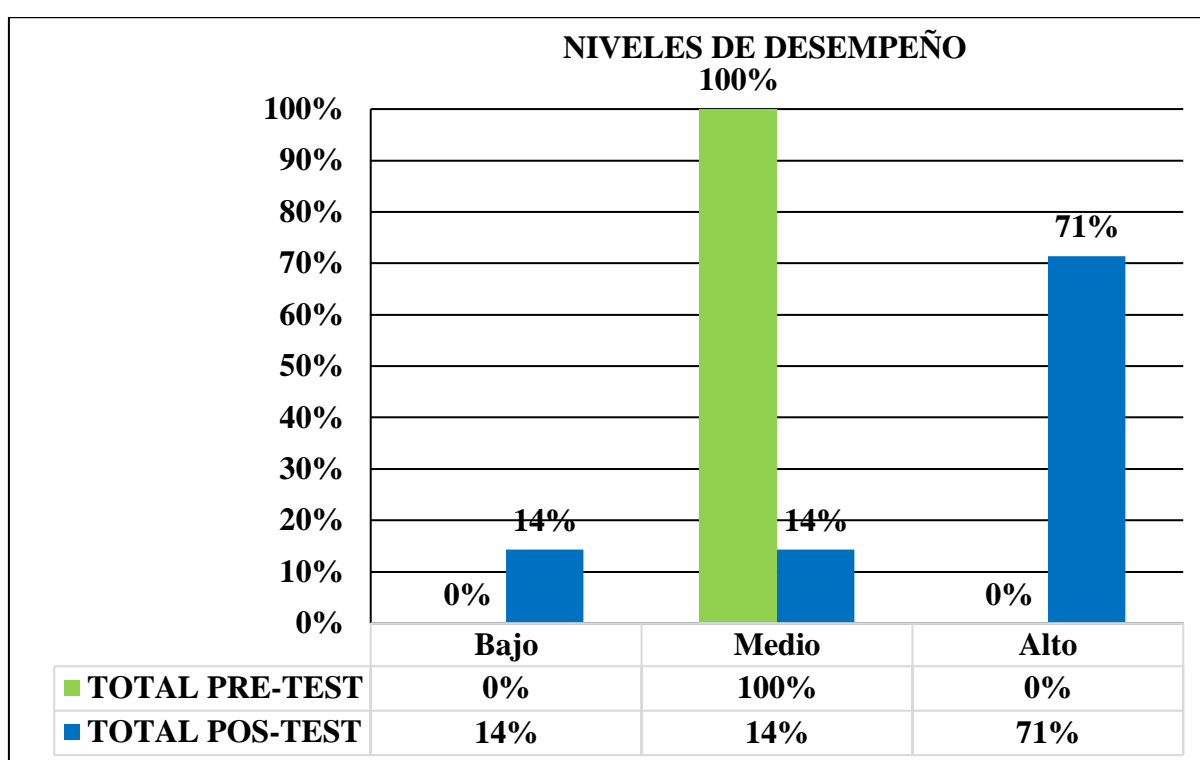
cuestionario, los estudiantes no presentaban claridad para identificar los elementos propios de la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual. Tal vez sea que al momento de leer no realizaban una interacción con el texto, por ende no ejecutaban un proceso de construcción de significados, y como ha dicho Sánchez (2014), la comprensión se facilita cuando existe un propósito claro. No obstante, al no existir tal propósito, leen todos los textos de la misma manera dificultando así reconstruir la idea global del texto y enunciar ideas claves del autor, esto también se puede derivar de la lectura frecuente de otro tipo de textos como el narrativo y la falta de lectura de textos expositivos, ya que este tipo de texto presenta un alto grado de complejidad y requiere que el lector realice un proceso de jerarquización de la información (Amado, Benítez y De Mier, 2015). Teniendo correlación con lo expuesto Álvarez (1996), sostiene que este tipo de texto se caracteriza por su constante ampliación de información nueva, la búsqueda de objetividad y la precisión conceptual con la cual debe comprenderse los conceptos u objetos de estudio.

En consecuencia, las dificultades presentes se pueden derivar de lecturas realizadas de manera mecánica en las que no se tiene en cuenta la reflexión, es por ello que no se puede mencionar que existe un procesos de lectura si el estudiante no ha representado la comprensión del contenido textual (Guzmán 2014), por ende es necesario hacer de la escuela una comunidad de lectores como lo afirma Lerner (2001), donde acudan a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, esto hace que encuentren información que les ayude a comprender el mundo y el contexto en el que están, dando respuesta a los interrogantes. Fue así como, una vez implementada la secuencia didáctica los estudiantes lograron avanzar 34 puntos porcentuales, obteniendo resultados considerables en el Pos-test.

Dado que al momento de diseñar la secuencia didáctica se tuvo en cuenta la construcción de actividades en la comprensión del texto y la producción del mismo, teniendo presente la

contextualización, la organización interna del texto, el uso de las unidades lingüísticas y la revisión constante (Camps, 2003), se generó que el estudiante realizara un proceso de lectura consciente, construyendo sentido del texto, interpretando el significado de la palabra en contexto, lo que le permitió organizar las ideas y jerarquizarlas al momento de leer.

4.1.2.1 Análisis general de los resultados de movilidad del grupo en cada uno de los niveles.



Gráfica 2. General de los Resultados de Movilidad del Grupo en Cada uno de los Niveles.

En la gráfica, se observa la movilidad en los niveles de desempeño de los estudiantes a los cuales se les aplicó la secuencia didáctica, de modo que en el Pre-test, se ubicaron en un nivel medio. Sin embargo, una vez aplicada la secuencia didáctica, la mayoría se movilizaron a un nivel alto un porcentaje se ubicó en medio y otro en bajo. Este bajo nivel, se dio sin duda, por el tiempo de la cosecha cafetera ya que algunos estudiantes interrumpieron las labores académicas, lo que produjo que no comprendieran las actividades propuestas en la secuencia

didáctica puesto que no asistían de manera recurrente al aula de clase, ello a su vez, no permitió el avance en la comprensión del texto expositivo.

Dado el fenómeno mencionado, se hace necesario establecer mecanismos en las escuelas rurales multigrados que sean flexibles para los procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptados a las necesidades de los niños que presenten dichas condiciones a través de procesos de interaprendizaje, es decir, un aprendizaje constructivo a distancia, teniendo en cuenta los saberes aprendidos en el aula de clase, los cuales son reforzados por medio de módulos o cartillas. De este modo se refleja el sentido social de la educación donde se toman aspectos cognitivos, sociales y afectivos del estudiante, así como aspectos fundamentales para el análisis del proceso de aprendizaje y enseñanza, contando con la ayuda constante del docente, además de la autorregulación a nivel intelectual y personal del estudiante que le suscite seguridad y autoestima en todo lo que se propone.

Otro punto a tener en cuenta, es el de promover en las aulas de clase el trabajo en equipo o pequeños grupos colaborativos con el objetivo de mejorar el aprendizaje entre pares, en otras palabras, la socialización y la adquisición del conocimiento por medio de la interacción, sujeto a herramientas y ayudas que permitan cimentar los esquemas mentales para la construcción nuevos saberes. Cabe señalar que los desempeños esperados en el Pos-test tienen fondo en la secuencia didáctica que tuvo en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, los saberes previos y el contexto, lo que permitió planear a partir de unos objetivos y propósitos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta que los textos a trabajar siempre estuvieron adaptados al contexto (Camps, 2003).

La investigación expone un análisis adicional, denominado *cuadro de transformaciones*, donde se evidencia el desempeño de los resultados individuales, tomando como punto de referencia 4 estudiantes; 2 con mayores y 2 con menores transformaciones, que estarán presentes en todas las dimensiones demostrando el nivel de avance que alcanzaron durante la

implementación de la Secuencia Didáctica en la comprensión lectora del texto expositivo con FOS descripción.

Para mejor comprensión en la lectura del análisis la palabra estudiante, tendrá como derivación la letra **E** asociada a un número, en cuanto al color se representan las transformaciones; en el caso del azul la mayor transformación y el verde la menor.

Tabla 6

Global de Transformación del Pre-test y Pos-test por Estudiante.

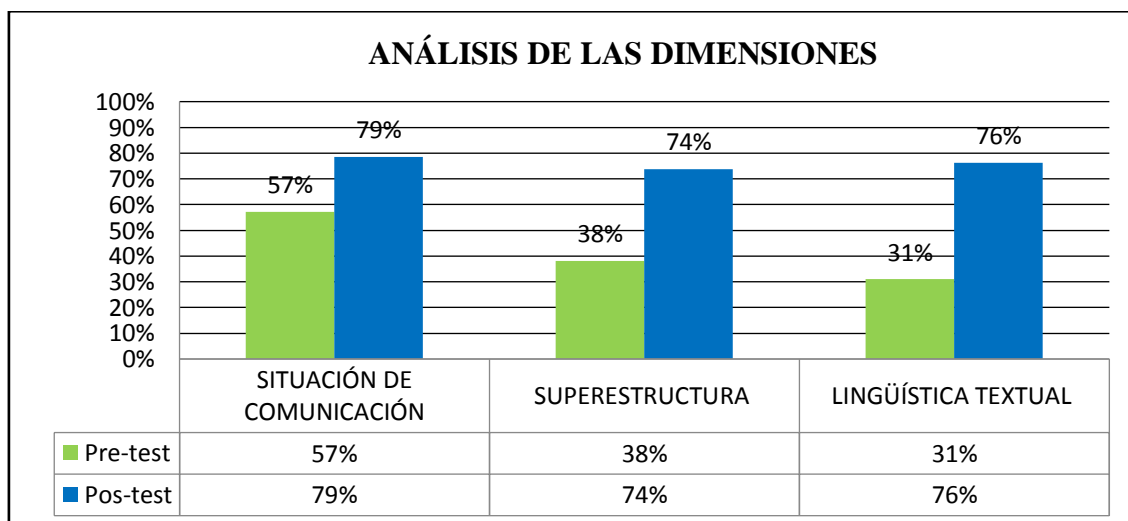
<u>Estudiante</u>	<u>Pre-test</u>	<u>Pos-test</u>	<u>Diferencia</u>
E1	6	15	9
E2	6	15	9
E3	7	12	5
E4	10	18	8
E5	8	15	7
E6	8	4	4
E7	8	17	9

En la tabla se observa las transformaciones adquiridas por los estudiantes, mediante el contraste del Pre-test y el Pos-test, en el que surgieron modificaciones significativas. Dentro de las mayores transformaciones se destacaron el **E1** y el **E7** con un avance de 9 puntos, esto se debe sin duda a que la mayoría de los estudiantes en el Pre-test se centraban en la verificación del código, no comprendían la información dada en el enunciado, además, su velocidad lectora recaía en gran parte en el silabeo, por tanto no estaban haciendo el tratamiento de análisis a los textos, sin embargo una vez implementada la secuencia didáctica lograron avanzar potencialmente en cada una de las dimensiones, ya que en dicha secuencia se realizaba el acompañamiento entre pares y la orientación de las docentes por medio de la sucesión de actividades que tenían un orden específico, lo que permitió profundizar en el análisis de los textos expositivos y avanzar en los desempeños para la comprensión lectora.

Ahora bien, los datos suministrados en la tabla mencionan que se presentaron resultados de menor transformación en los estudiantes **E3** y **E6**. Sin embargo, el **E3** obtuvo cambios considerables aumentando 5 puntos, a comparación del **E6** que durante el Pre-test logró 8 puntos y en el Pos-test solo 4 puntos, lo que indica que el nivel de avance fue nulo; las causas se derivaron de la inasistencia que presentó durante las sesiones de la secuencia didáctica, por tanto no participó en la mayoría de las actividades desarrolladas en el aula donde se integraron los conocimientos y experiencias por parte de los estudiantes y la orientación de las docentes. En torno a esta falencia, es necesario adaptar actividades que contribuya a la automatización de los procesos de comprensión de textos y verificar su eficacia (Jolibert, 2009), siendo esta una estrategia para atender a su ritmo de aprendizaje.

Según este esquema de análisis realizado para cada estudiante en el Pre-test y el Pos-test con valores de mayor y menor transformación, se valida que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, incidió potencialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados en la comprensión del textos expositivo con FOS descripción.

4.1.3 Análisis global de las dimensiones, en el pre-test y pos-test, en la comprensión lectora del texto expositivo con FOS descripción.



Gráfica 3. Análisis de las Dimensiones

En la gráfica se evidencian los cambios hallados entre el Pre-test y el Pos-test, aquí se registra que después de implementada la secuencia didáctica, los indicadores con mayor puntuación son en lingüística textual, mientras que los menores cambios estuvieron en la situación de comunicación. Esto puede indicar que los estudiantes, inicialmente en el Pre-test, encontraban relación con los indicadores propuestos para esta dimensión.

Ahora bien, es probable que las deficiencias en lingüística textual en el Pre-test se deriven de la falta de uso y reconocimiento de las categorías gramaticales, sumado al no reconocimiento de estas en el texto expositivo, las cuales posiblemente no fueron orientados desde los grados iniciales en cuanto a lo que corresponde a la profundización, la organización del texto y elementos que dan coherencia al escrito, dado a que se da privilegio a otro tipo de textos en los que sus marcas lingüísticas son de fácil interpretación al momento de dar comprensión al contenido, invisibilizando el expositivo por su grado de complejidad para la comprensión lectora, postergando este proceso para los grados superiores.

Otra causa que puede probar la deficiencia en esta dimensión es que en la escuela no se convoca, ni se revisan “los conocimientos lingüísticos para movilizar las representaciones textuales y las características estructurales, enunciativas o lexicales inherentes al funcionamiento del discurso” (Jolibert, 2009, p.86). De tal manera que los estudiantes no hacen uso de elementos que facilitan la comprensión del texto.

Si bien es cierto que en el proceso de investigación se tomó la decisión de analizar la comprensión del texto expositivo desde una perspectiva trídica, es importante tener en cuenta que en dicho análisis las tres dimensiones funcionan de manera integral y solidaria; de tal manera que la superestructura y la lingüística textual se articulan y se apoyan para dar paso a la comprensión, pues es gracias al reconocimiento de la superestructura del texto expositivo en correlación con las marcas textuales, que los estudiantes participantes en el

estudio lograron entender que el texto expositivo tiene una organización interna y unas huellas o registros textuales que marcan el comienzo o final de cada una de sus partes.

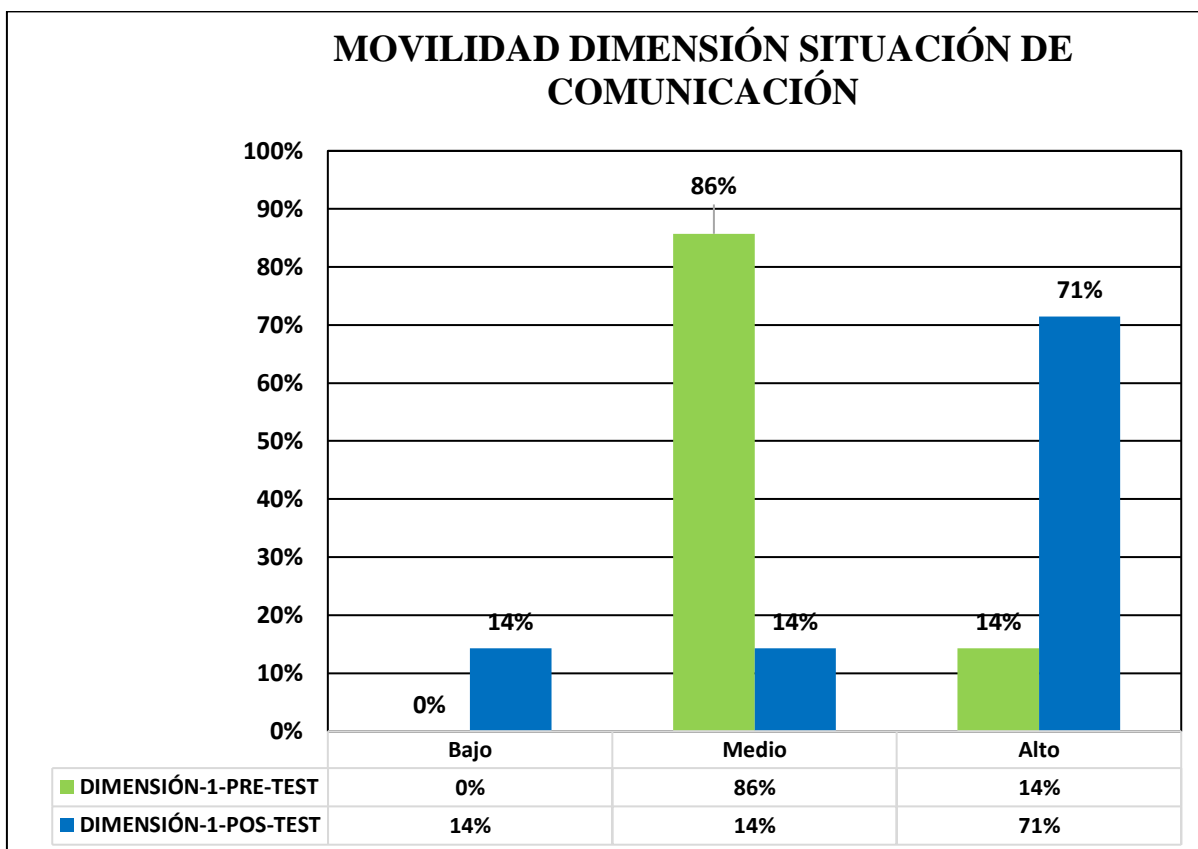
Por lo tanto, y sin dejar de lado la situación de comunicación, los resultados permiten inferir que el proceso de comprensión no se satisfizo con la simple identificación de los roles de cada uno de los participantes en el proceso comunicativo, sino que fueron más allá hasta poder percibir que entre el enunciador y el destinatario se establece una relación de poder que se evidencia cuando el enunciador, probablemente sin proponérselo, se declara poseedor del conocimiento y donante del mismo a un destinatario que se declara necesitado o beneficiado. Una vez reconocida esta relación de poder la situación de comunicación se integra con las otras dimensiones y el texto es visto por los estudiantes como un todo que funciona de manera conjunta.

En consecuencia, en el Pos-test, los estudiantes lograron posicionarse como lectores, asumiendo la postura desde la explicación y la definición en detalle preciso y coherente para aclarar un fenómeno, que les facultó la habilidad para organizar mentalmente sus ideas, exponer un tema y demostrar la comprensión y apropiación del contenido textual; lo que revela que una secuencia didáctica mejora significativamente los niveles de comprensión de lectura del texto expositivo con FOS descripción, además de las orientaciones por parte de las docentes en cada una de las sesiones, hace que se fundamente un sentido global de la actividad, proporcionándoles nuevos conocimientos de acuerdo con la didáctica construida con base en los objetivos de aprendizaje propuestos.

Cabe señalar, que la secuencia didáctica aportó mayores niveles de aprendizaje en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, dado que las actividades estuvieron interrelacionadas de acuerdo a un orden y a una estructura que inició teniendo en cuenta el contexto y las necesidades, donde se trazaron objetivos que generaron procesos de enseñanza y aprendizaje, tan productivos, que los estudiantes se sintieron los protagonistas,

observando que los contenidos de cada sesión no solo favorecen sus intereses académicos, sino también la parte familiar y social.

4.1.4 Análisis general de la movilidad en la dimensión situación de comunicación.



Gráfica 4. Análisis dimensión situación de comunicación.

En la gráfica se visualiza la movilidad de los estudiantes en el Pre-test y el Pos-test una vez implementada la secuencia didáctica. Para especificar, en el Pre-test la mayoría de los estudiantes se ubicaron en medio con un puntaje de 86 % y un 14% en alto; sin embargo, una vez implementada la secuencia didáctica se ubicaron en un nivel alto con un 71%, los niveles medio y bajo compartieron el mismo puntaje con un 14%.

Según los porcentajes, se demuestra que para alcanzar la transformación en los niveles de comprensión lectora, es necesario la participación en las actividades de aprendizaje, puesto

que la asistencia a dichas actividades juegan un papel activo, dentro de los procesos cognitivos, ya que se comparten experiencias y vivencias dentro del contexto académico que retroalimentan los conocimientos, además del aporte significativo que se atribuye al proceso de comprensión lectora realizado en forma colectiva e individual.

Atendiendo a estas consideraciones, en el análisis de los datos se constataron las transformaciones en los métodos de enseñanza y aprendizaje, no obstante, la flexibilidad y adaptabilidad debió marcar prioridad. Al respecto, Lerner (2001), expone que es responsabilidad de la educación, así como de los especialistas, diseñar un currículo donde se promueva el análisis institucional, que a su vez se tengan en cuenta los datos ya aportados por la investigación para evaluar las propuestas y cambios que producirán en el “contrato didáctico” para contribuir y mejorar la formación de lectores y productores de textos (p.58).

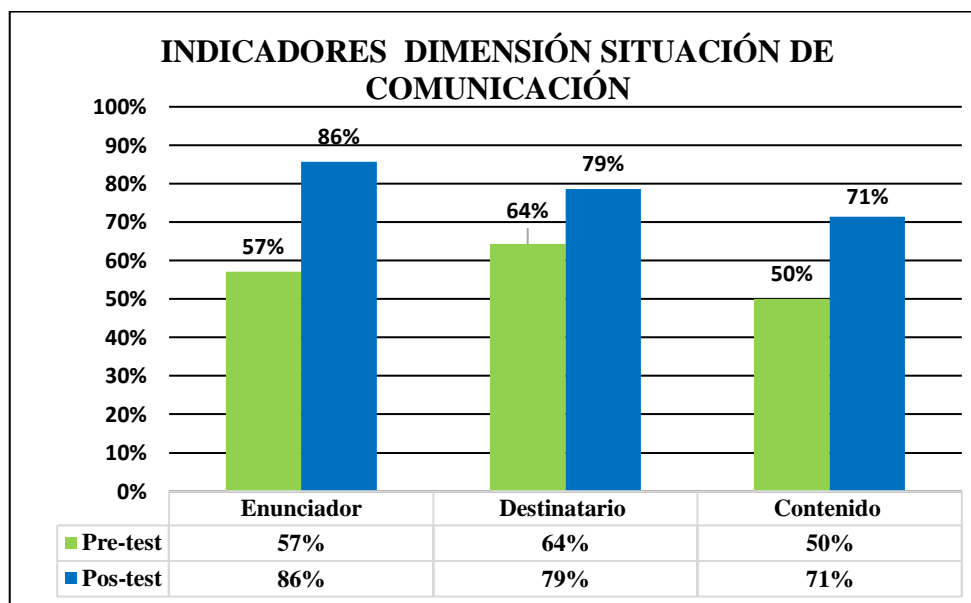
Ahora bien, la movilidad presentada en la gráfica de medio a alto, reconoce que la secuencia didáctica incidió en la dimensión de situación de comunicación con cambios significativos para los estudiantes, en lo que corresponde a la comprensión y función de la situación de comunicación, de acuerdo a las características y parámetros requeridos al momento de expresar una información detallada de un concepto donde el enunciador, el destinatario y el contenido son el eslabón necesario dentro de la estructura de las dimensiones al momento de producir o comprender.

Es necesario recalcar que los estudiantes identificaron estos indicadores durante el discurso y las lecturas acordadas en las actividades planeadas con la situación de comunicación, donde ejercieron su rol como destinatarios al momento de leer el texto expositivo con FOS descripción y al exponer la información detallada de los textos cambiaron su rol a enunciatarios. Referente al contenido, se citaron textos con claridad en el mensaje, objetividad y precisión, para favorecer la comprensión y expresión oral o escrita. Para estas temáticas se trabajó bajo una vivencia dentro del contexto de los estudiantes,

fundamentada en los insectos y consolidada en la comprensión del texto expositivo con FOS descripción, con la finalidad de hacer sentir a los estudiantes como expertos en el tema, a partir de la interacción y la comprensión de este tipo de textos, lo que hizo que tomaran una postura de expositores y conocedores del tema frente a las explicaciones y conceptos adquiridos.

En este sentido Camps (2003), ubica como prioritarios los propósitos de enseñanza y aprendizaje, donde se incorporen estrategias que faciliten y motiven a los niños por la lectura en una línea de texto, proceso, contexto y actividad discursiva, de ahí que es importante resaltar las bondades de la secuencia didáctica que permitieron en los estudiantes marcar cambios considerables en los conocimientos, respecto a la dimensión de la situación de comunicación, reconociendo cada indicador en el texto y obteniendo un resultado mayor una vez implementado el cuestionario final.

4.1.4.1 Análisis global de los resultados de la dimensión situación de comunicación.



Gráfica 5. Global de los resultados de la dimensión de la situación de comunicación

Esta dimensión presenta los indicadores que conforman la situación de comunicación; destinatario, enunciador y contenido. Al realizar la contrastación del Pre-test y Pos-test; se observó que el indicador con mayor transformación fue el enunciador ya que en el Pre-test los estudiantes alcanzaron el 57% y una vez implementada la secuencia didáctica avanzaron 29 puntos porcentuales para lograr en el Pos-test el 86%, a su vez se analiza que el indicador con menores transformaciones fue el destinatario, que solo avanzó 15 puntos porcentuales registrando un logro en el Pos-test del 79%. Los estudiantes en un inicio presentaron dificultades al reconocer el *enunciador* en el Pre-test, específicamente para identificar el experto que escribía y daba la información detallada del tema, lo cual generó dificultades al momento de reconocer en el texto la persona que da claridad al contenido. De manera que al momento de responder preguntas como: ¿Quién lo escribió? ¿Para quién? ¿Por qué lo escribió? ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? y ¿Dónde? no tenían la habilidad para identificar y resolver dichos interrogantes de manera inferencial, por ende se les dificultaba realizar el tejido comunicacional (Jolibert, 2009).

De acuerdo con lo antes mencionado, el enunciador en el texto expositivo no solo es quien escribe y presenta la información, sino quien la organiza de determinada manera con el fin de explicarla entre los distintos conceptos, hechos o datos que expone; de ahí que Padilla, Douglas & López (2007), diferencian los textos académicos o de divulgación científica de otra tipología textual.

Esto hizo que los estudiantes se realizarán preguntas como: ¿Por qué saben tanto los expertos sobre un tema especial? además ¿Por qué se dirigen a una comunidad específica? de ahí que al momento de planear las actividades en esta dimensión se tuvo en cuenta las condiciones iniciales de los estudiantes, donde era notable que no se enfrentaban diariamente a un tipo de texto expositivo con FOS descripción, por ende no identificaban el enunciador como la persona que expone y da claridad al escrito.

En cuanto al *destinatario*, desconocían la persona o personas a quien va dirigido el texto, indicador que permite responder preguntas como: cuándo, cómo y dónde ha sido producido el texto y qué puede aportar al lector; al tiempo que se les dificultaba diferenciar la relación de poder que, como antes se mencionó, se establece entre el enunciador y destinatario, es decir, el que sabe es quien dirige el tema y lo expone de manera precisa y concreta, se reconoce como quien enuncia; ahora bien quien recibe el discurso, lo comprende y lo explica, toma el rol de destinatario. En cuanto al *contenido*, se presentaban falencias al momento de identificar la información pertinente para la descripción del fenómeno descrito y la jerarquización del discurso, lo que hacía que no se tuviera en cuenta la definición de lo que se pretendía hablar, en otras palabras agotaban el recurso mismo.

En consecuencia, los resultados obtenidos en las gráficas constataban que los estudiantes no estaban fundamentando la lectura como un acto de construcción de significados que surgen de la interacción y comprensión del contenido, de ahí que (Otto, citado por Solé 1987), menciona que el lector es quien crea el significado del texto, sumándole información que aporta a partir de sus conocimientos y experiencias previas.

Por esta razón, se tuvo en cuenta: análisis de textos, exposiciones, dramatizados, trabajos grupales y organizadores gráficos, donde identificaron los elementos propios de la situación de comunicación, de ahí que en la sesión N°3 de la secuencia didáctica, lograron el reconocimiento de los parámetros propios de una situación de comunicación: enunciador, destinatario y contenido de acuerdo al tipo de discurso y contexto.

¿Quién es el autor del texto?	George el oso
¿A quién está dirigido el texto?	al público en general
¿Qué dice el texto?	que los insectos aunque tengan mas de cuatro patas siguen siendo insectos como las arañas
¿Cuál es la intencionalidad del texto?	informar sobre los insectos y que los cuidemos

Imagen 1 Reconocimiento de los Parámetros de la Situación de Comunicación.

¿Quién es el autor del texto?	George elses
¿A quién está dirigido el texto?	todos que quieran saber
¿Qué dice el texto?	de las partes del cuerpo
¿Cuál es la intencionalidad del texto?	que su y de más a la gente

Imagen 2 Reconocimiento de los Parámetros de la Situación de Comunicación.

Por lo tanto, el trabajo entre pares desde el discurso y la lectura, respondió a los gustos y necesidades que fueron direccionadas desde la tarea integradora, así mismo se atendió al enfoque comunicativo desde un proceso que se llevó a cabo con propósitos concretos, además, se proyectó los objetivos de esta sesión en correlación con la competencia comunicativa y las subcompetencias “lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística” (Hymes, 1972), este conjunto de habilidades y conocimientos posibilitó que los estudiantes alcanzaran avances en la comprensión lectora, explicando el significado del contenido que facilitó la conformación de una comunidad de hablantes con capacidades de interpretar y hacer uso de los significados en diversas situaciones de comunicación, al mismo tiempo que interactuar y reconocer los indicadores propuestos para esta dimensión.

En relación con los resultados alcanzados en el destinatario, se demostraba que la mayor parte de los estudiantes estaban familiarizados de manera superficial con el indicador ya que se les facilitó identificar a quién iba dirigido el texto. De acuerdo con Jolibert (2002), es importante que el lector comprenda los elementos que conforman la situación de comunicación y que los ubique en el texto dentro de un contexto real, lo que posibilita reconocer la existencia de un destinatario, el cual valida la idea de que los textos se escriben para un público real dentro de situaciones auténticas de comunicación.

En relación con el contenido, que en la situación de comunicación funciona a la manera de un intermediario entre el enunciador y el destinatario del texto producido, debe aclararse que no siempre corresponde a una información canónica o enciclopédica, sino que en ocasiones, dado a condiciones particulares de los contextos, puede corresponder a un conocimiento ancestral que deviene por herencia generacional, y que, en este caso, los estudiantes participantes del estudio, habían adquirido en su contacto con el entorno y su participación con el mismo, por esta razón la intermediación con el contenido hace que la calificación del experto en el tema que siempre se le atribuye al enunciador, pareciera ubicarse en cierto momento en el destinatario.

Ahora bien, al comparar los resultados del Pre-test y Pos-test, se reconoce como los estudiantes, después de implementada la secuencia didáctica, dieron cuenta de quien escribe el tema y en qué posición lo hace, a quién va dirigido y la información contenida en el texto; reconociendo el sentido global y atendiendo a las marcas que permiten dar comprensión, especialmente al texto expositivo con FOS descripción, con mayor precisión.

A continuación se presenta la tabla de transformaciones correspondiente a la situación de comunicación

Tabla 7.

General de Transformación de la Dimensión de Situación de Comunicación del Pre-test y Pos-test por Estudiante

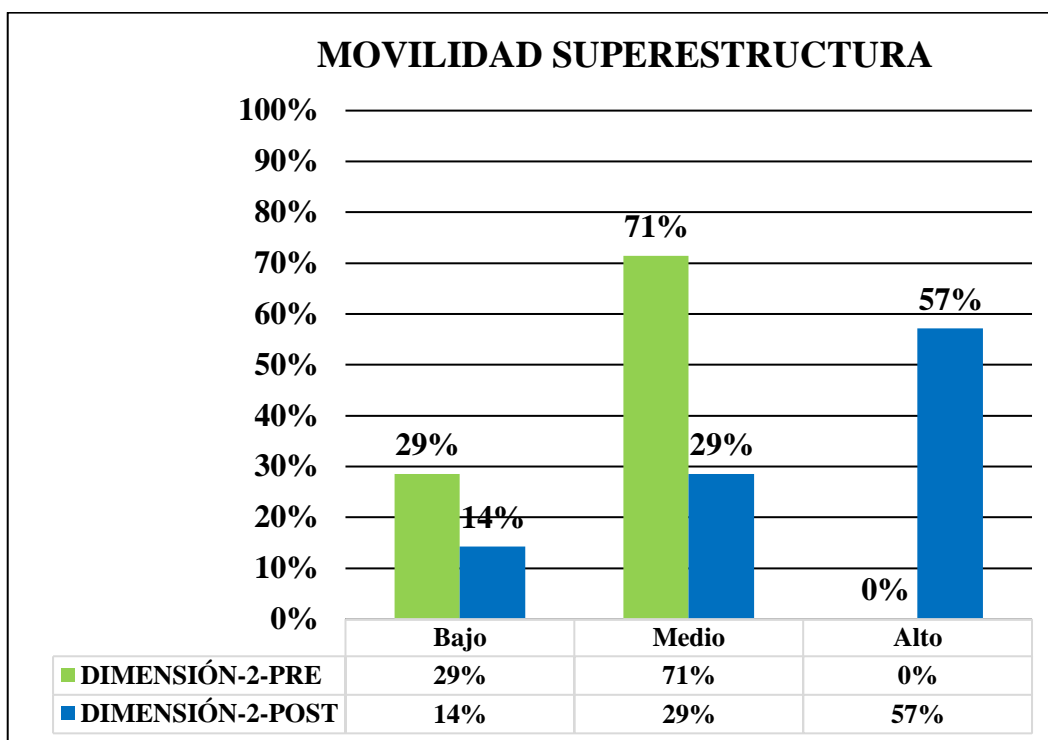
<u>Estudiante</u>	<u>Situación de comunicación</u>		<u>Diferencia</u>
	<i>Pre-test</i>	<i>Pos -test</i>	
E1	3	5	2
E2	4	4	0
E3	3	5	2
E4	5	6	1
E5	3	6	3
E6	4	1	-3
E7	2	6	4

De acuerdo a la tabla, en contraste con el Pre-test y el Pos-test, se encontró que el **E5** tuvo un cambio significativo aumentando 3 puntos y **E7** 4 puntos, recibiendo mayores transformaciones en los indicadores de la situación de comunicación, esto se debe a las actividades interiorizadas por los estudiantes durante la ejecución de la secuencia didáctica el empoderamiento del concepto a partir de juegos de roles (enunciador, destinatario) además de la lectura frecuente de textos en voz alta tanto en la escuela como en el hogar, favoreció la comprensión de los parámetros de la situación de comunicación.

No obstante, el **E4** tuvo una transformación de 1 punto, mientras que el **E6** bajó notablemente en el Pos-test, lo que hizo que no tuviera transformaciones en esta dimensión; el nivel de evolución no fue el esperado ya que durante la ejecución de las actividades de dicha dimensión, el estudiante faltó frecuentemente lo que hizo que desconociera los indicadores y no comprendiera el sentido del tejido comunicacional, por lo tanto, se hace indispensable que durante los procesos de planeación se realice la caracterización de las vivencias de los estudiantes, para elaborar adaptaciones curriculares que conlleven a la construcción de los aprendizajes.

Ahora bien, la secuencia didáctica generó cambios significativos en los estudiantes, Camps (2003), sustenta sobre esto, que los objetivos definidos en la secuencia didáctica le permiten a los estudiantes llevar a cabo actividades globales, a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente que se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.

4.1.5 Análisis general de la movilidad en la dimensión superestructura.



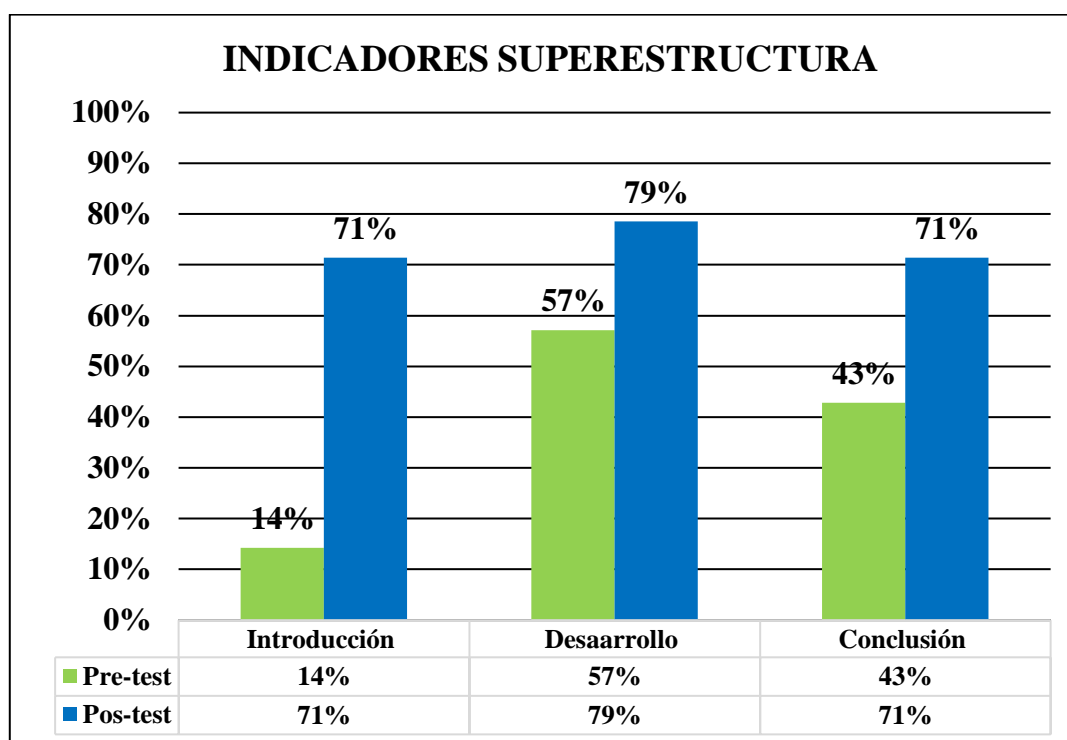
Gráfica 6. General de la Movilidad en la dimensión de Superestructura.

En la gráfica 6, se presentan los desempeños de los estudiantes en la dimensión de superestructura, al contrastar los resultados del Pre-test y del Pos-test, se puede observar que en el Pre-test el 71 % de los estudiantes se ubican en el nivel medio, 29% en bajo y el 0% en alto. Sin embargo, una vez implementada la secuencia didáctica los estudiantes se ubicaron en el Pos-test en nivel alto con 57%, desde donde se hace posible afirmar que la secuencia didáctica incidió significativamente en la comprensión y en la función de la estructura del texto, especialmente en la del texto expositivo con FOS descripción, lo cual les permitió conocer el contenido, la objetividad y la precisión de los temas.

En este sentido, las actividades propuestas en la secuencia didáctica relacionadas con la tarea integradora, lograron que los estudiantes, por medio de la estructura, diferenciarán el texto expositivo de otras tipologías textuales, además de reconocer la idea global del texto, lo cual generó la jerarquización de las ideas, de manera que el texto se comprendió por parte de

los estudiantes, donde el tipo expositivo atiende a una serie de características configuradas por el sujeto como esquemas mentales que le permiten extraer información y expresarla con sentido y claridad, de ahí que las actividades de la secuencia didáctica permitieron el análisis de la información y la identificación de la FOS.

4.1.5.1 Análisis global de los resultados de la dimensión superestructura.



Gráfica 7 Global de los Resultados de la Dimensión de Superestructura.

En la gráfica se puede observar que el indicador con mayor cambio corresponde a la introducción; el cual registró un 14% en el Pre-test. Una vez aplicada la secuencia didáctica aumentó 57 puntos porcentuales, teniendo como resultado en el Pos-test 71%; a su vez, los menores cambios se presentaron en el indicador desarrollo que durante el Pre-test obtuvieron 57%, aumentando 22 puntos porcentuales para alcanzar en el Pos-test un 79%.

En contraste con el párrafo anterior, se evidencia que los estudiantes presentaban dificultades en el reconocimiento de los indicadores de esta dimensión, a su vez desconocían la FOS del texto, específicamente los marcadores estructurales que le dan sentido global al texto, además de desconocer los tres grandes ejes temáticos como lo son: la introducción, desarrollo y conclusión, que le proporcionan al texto el propósito, intención o finalidad; es importante mencionar que cada texto según su estructura, obedecen a un objetivo diferente.

Es así como en la *introducción*, los estudiantes no comprendían, el inicio del tema, lo que genera dificultad al momento de responder preguntas sobre ¿De qué habla el texto? ¿Qué pretende decir el autor? ¿Cuál es el objetivo del texto? punto clave que el destinatario debe de tener presente para identificar el tema tratado y saber cuándo se hace la transición de la introducción a los párrafos de *desarrollo*, siendo este el cuerpo central en el que se incluyen elementos descriptivos que permiten identificar el fenómeno descrito, por lo tanto, los estudiantes presentaban ciertas dificultades para identificarlo de manera precisa; en cuanto a la *conclusión*, estos carecían de fórmulas para reconocer el cierre del texto, dado a que no lograban identificar el momento de la condensación de la información, obviando los elementos principales empleados en la síntesis. Si bien los textos cuentan con una mezcla de diferentes organizaciones, el texto expositivo con FOS descripción obedece a una serie de secuencias que lo caracterizan, como son: los conectores, descripciones, enumeraciones, detalles, hechos y sucesos que posibilitan detallar la naturaleza del fenómeno que los estudiantes desconocían en este tipo de texto (Martínez, 2002).

En este sentido, los estudiantes no inferían el “tema sobre el cual versaba el texto” (Álvarez, 2010, p.79) relacionado a lo que plantea Villabona (et al. 2015), lo cual recae en los desafíos que presentan los estudiantes frente al texto expositivo, dado la poca intervención que este tiene en el aula de clase, donde se considera que “comprender el tema de estudio y manejar las características propias del género discursivo que va a leer o a

escribir. De ahí que gran parte de las deficiencias académicas de los estudiantes estén relacionadas con estas dificultades” (p.6), es por ello que, al momento de identificar la introducción, el desarrollo y la conclusión de este tipo de textos se ven enfrentados a desafíos que desconocen.

En este orden de ideas, es probable que estos resultados durante el Pre-Test, se dieron posiblemente porque los estudiantes no realizan una lectura constante de esta tipología textual dentro de sus prácticas de lectura, dado que se prioriza otras tipologías textuales con marcas definidas, lo que repercute en identificar la estructura con mayor facilidad. Ahora bien, teniendo en cuenta las falencias evidenciadas, se desarrolló en la secuencia didáctica una serie de actividades que promovieron el avance significativo de los estudiantes, en cuanto al reconocimiento de la estructura y FOS evidenciadas en los resultados obtenidos en el Pos-test.

Todas estas observaciones hicieron que la secuencia didáctica contará con actividades interactivas, donde los estudiantes realizaron organizadores gráficos, mapas conceptuales, redes de conceptos, entre otros. Dunston (citado en Villabona, et al.2017), aclara que “Un organizador gráfico es una representación visual del conocimiento. Es una forma de estructurar la información, de ordenar en un patrón en los aspectos importantes de un concepto o tema utilizando rótulos” (p.11). Lo que hace que este tipo de esquemas ayude a los estudiantes a desarrollar habilidades y destrezas de pensamiento, puesto que al momento de extraer información importante del texto y clasificarla permite construir significados, identificando la estructura organizativa. La siguiente imagen, evidencia cómo los estudiantes lograron reconocer la FOS.

TÍTULO: LAS ABEJAS

Por: Julián Pérez Porto y Ana Goidex

INTRODUCCIÓN (Como inicia)
<p style="text-align: right; margin-right: 20px;">Introducción</p> <p>las abejas son bichos que están por todas partes, las hay pequeñas o grandes y los seres humanos, hacen parte del conjunto anthophil. pertenecen a la familia conocida como Apoidea a una superfamilia de insectos del orden himenópteros conocidos como abejas y abejorros.</p>
DESARROLLO (Momento de presentar de manera organizada y lógica las ideas para darle sentido al texto. Enuncias las ideas importantes.)
<p>2 las abejas se caracterizan, en primer lugar, por ser las productoras de la cera y de la miel... prefieren una sustancia dulce que producen a partir del néctar que recoge de las flores y de frutos de plantas... es el ecosistema, el cual consiste en trasladar el polen desde el órgano masculino de las flores (conocida como la antera) a la hembra (el pistilo) para que se pueda reproducir.</p> <p>1) muchas colmenas están compuestas por una colonia de abejas con una única reina capaz de fecundar los huevos... las obreras se encargan de darle de comer, además, carecen de aguijón, por ende, no sirven para proteger la colmena su único trabajo es fecundar la a la reina desarrollo</p>
CONCLUSIÓN (Como finaliza el texto)
<p>las abejas son insectos que se destacan por formar partículas en que se organizan en la colmena y por realizar el proceso de polinización muchas especies vegetales, lo que es vital para el sustento de los seres vivos.</p>

Imagen 3 Organizador Gráfico para identificar la FOS.

A su vez, las exposiciones con temáticas diferentes permitieron marcar las diferencias discursivas en los contenidos, para llegar al proceso de comprensión lectora del texto expositivo con FOS descripción, de manera que dentro de la estructura lograron identificar la *introducción* con preguntas como: “¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo?” (Álvarez, 2010). De modo que, desde el texto y la oralidad, los estudiantes reconocieron la estructura propia de esta tipología textual, lo que posibilitó a su vez ejercicios de producción.

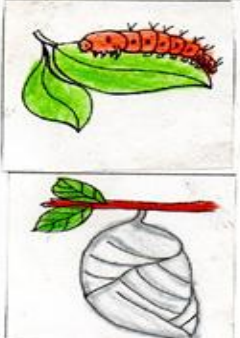

<p>2</p> <p>larva</p>		<p>Continuando con su evolución hace la oruga y de inmediato se pone en el trabajo de comerse la hoja en la que nació. Tan pronto cada vez se hace mayor y que ha alcanzado cierta longitud y peso, se envuelve en una especie de crisalida. Parece como si estuviera descartando pero en realidad se está transformando.</p>
<p>3</p>		<p>Finalmente, cuando la oruga ha hecho la transformación dentro de la crisalida llas de ella, al principio sus alas son suaves y dobladas por que debe adaptarse a su nuevo cuerpo.</p>
<p>adaptado: Al di never - Janer</p>		

Imagen 4. Organizador Grafico, Estructurdel texto Expositivo.

Actividad 3.

Producción: Recorta, ordena y pega los dibujos en la tabla, luego escribe lo que observas en el ciclo de vida de la mariposa.

Investiga y utiliza las palabras: oruga, pupa o crisálida y ciclo.


Orden del texto (Estructura)	Dibujo	Información (Texto)
<p>1</p> <p>huevos</p>		<p>Las 4 etapas del ciclo de vida de la mariposa son: huevo, oruga, crisalida y adulta.</p> <p>El primer ciclo inicia con un pequeño huevo y redondo, ubicado en una hoja espacia.</p>

Imagen 5. Organizador Gráfico, Estructura del texto Expositivo

Por lo tanto; una secuencia didáctica de enfoque comunicativo posibilita trabajar temas y procesos específicos en forma coherente y progresiva, con actividades secuenciales y

resultados significativos (Villabona, 2017), lo que hace que se construyan nuevos conocimientos en el proceso de enseñanza del lenguaje, en correlación con Camps (2003), donde construir y ejecutar actividades de enseñanza y aprendizaje en las que, además de la comprensión lectora, también interviene la producción de un texto en la que se deben tener presente: la contextualización y la adaptación del texto a las exigencias comunicativas, además, del análisis de las ideas donde el enunciador y el destinatario tengan discursos productivos de acuerdo a los requerimientos.

3. ¿Qué diferencia existe en los contenidos de los textos leídos?

Cuadro comparativo	
TEXTO 1 (Los sentidos de los insectos)	TEXTO 2 (Una libélula podría ser el dron más pequeño del mundo)
¿Cómo empieza el texto? un insecto para sobrevivir deben conocer el mundo donde viven.	¿Cómo empieza el texto? convertir una libélula en el dron más pequeña del mundo
¿Cantidad de párrafos? solamente un párrafo	¿Cantidad de párrafos? siete párrafos

Imagen 6. Esquema Comparativo.

<p>¿De qué manera está organizada la información?</p> <p>esta información está organizada por el texto expositivo descriptivo donde describimos los sentidos de los insectos. Para ampliar el conocimiento.</p>	<p>¿De qué manera está organizada la información?</p> <p>Informativo porque nos informan sobre las libelulas y noticias porque nos están dando la noticia del día más pequeño del mundo que le van a poner una machita miniatura con una camaja.</p>
<p>¿Cuál crees que sea la intención del autor al escribir el texto?</p> <p>mostrarnos los cinco sentidos de los insectos.</p>	<p>¿Cuál crees que sea la intención del autor al escribir el texto?</p> <p>informarnos sobre el día más pequeño del mundo.</p>

Imagen 7. Esquema Comparativo

En cuanto al indicador con menor cambio, se observa que es *desarrollo*, esto indica que los estudiantes en un inicio reconocían algunos elementos emergentes en este indicador, sin embargo las actividades de la secuencia didáctica generaron que los estudiantes contemplarán de modo consciente y preciso la dinámica interna del texto expositivo con FOS descripción, especialmente la forma organizada y lógica de las ideas, donde se incluyen los elementos descriptivos, que relacionados entre sí, generaban el análisis del texto (Álvarez, 2010).

A su vez, se puede observar el cambio que se dio en la transición del Pre-test al Pos-test en el indicador que corresponde a la *conclusión*, ya que las actividades de la secuencia apuntaron a reconocer los elementos claves para identificar un párrafo de cierre, que no necesariamente se encuentra al final del texto, pues el propósito de este indicador consiste en recordar y aportar información detallada al texto o discurso, frente a lo que Álvarez (2010), afirma que la conclusión del texto expositivo es la recopilación o síntesis de la información.

Una de las situaciones interesantes halladas en la superestructura del texto expositivo se presentó cuando las docentes investigadoras se pudieron percatar de que los estudiantes

confundían la superestructura prototípica del texto expositivo con la FOS, esta situación se presenta de manera particular con la introducción, pues la mayoría de los estudiantes la desconocían ya que se les dificultaba reconocer y demarcar la transición entre la introducción y el desarrollo, una vez reconocida la superestructura del texto expositivo, en la forma de organización descriptiva, dan cuenta de la descripción del objeto a partir de la culminación de la introducción, lo que les permitió identificar la FOS. Si bien es cierto que el texto expositivo responde a la pregunta ¿Qué cosa o fenómeno? también es cierto que lo hace de diferentes maneras, que dan paso a las diferentes formas de organización, para la presente investigación, la descripción. En este orden de ideas, desconocer las particularidades y usos de cada uno de los territorios en los que se divide el texto expositivo es un fenómeno que deteriora la comprensión del mismo, pues, aunque se reconozca la estructura del texto, el desconocimiento de lo que hace el enunciador en cada una de sus partes no permite dar cuenta de una mayor aproximación al propósito del texto leído.

Tabla 8.
General de Transformación de la Dimensión de Superestructura del Pre-test y Pos-test por Estudiante.

<u>Estudiante</u>	<u>Superestructura</u>		<u>Diferencia</u>
	<i>Pre-test</i>	<i>Pos -test</i>	
E1	1	6	5
E2	1	5	4
E3	3	3	0
E4	3	6	3
E5	3	4	1
E6	2	1	1
E7	3	6	3

Como seguimiento de este análisis, se encuentra que la mayoría de los estudiantes presentaron transformaciones en lo que corresponde a los resultados arrojados en el Pre-test y el Pos-test de la dimensión de superestructura. Vale la pena aclarar, que en los procesos de enseñanza se realizan actividades orientadas al reconocimiento de la silueta del texto y la función del mismo, además de conocer la estructura de un texto que otorga la posibilidad de "categorizar el tipo de escrito y elaborar predicciones relativas a la organización de las informaciones contenidas en el texto" (Jolibert, 2009. p. 207), siendo esta una temática indispensable en el proceso de enseñanza del lenguaje, lo que genera que el estudiante desarrolle habilidades para sacar provecho de la estructura del texto en aras de jerarquizar las informaciones y poder comprenderlo de mejor manera.

Ahora bien, las mayores transformaciones se ven reflejadas en los estudiantes **E1** y **E2** quienes obtuvieron avances significativos al momento de contrastar el Pre-test y el Pos-test, registrando un aumento de 5 puntos en el **E1**, mientras que **E2** de 4 puntos para esta dimensión. Si bien los estudiantes presentaron bajos desempeños en el Pre-test, quizás haya sido porque un lector requiere al momento para "comprender un texto extraer el significado del mismo; para lograrlo el lector debe construir en la memoria una representación mental" (Lorcho y Van Den Broek, citado por Irrazabal y Saux, 2005, p.40), es decir, el lector identifica palabras y detecta las estructuras sintácticas, además de conectar las diversas partes y relacionarlas con el conocimiento en general, proceso que los estudiantes intervenidos no realizaban en ese momento.

En consecuencia, para mejorar los bajos resultados del Pre-test se implementó una secuencia didáctica en alianza a una serie de actividades que soportadas con estrategias organizadas, tuvo en cuenta la organización del texto expositivo con FOS descripción. Las actividades se encaminaron en el reconocimiento de los indicadores propuestos para esta dimensión, que acompañadas de los trabajos en grupo y socializaciones, hicieron que los

estudiantes afianzarán sus conocimientos, teniendo resultados significativos en el Pos-test. No obstante, se registraron menores transformaciones en el **E3**, ubicando al estudiante en la misma posición, tanto en el Pre-test como en el Pos-test, esto posiblemente indique que inicialmente realizó un tratamiento de análisis que le permitió interpretar con facilidad el significado del contenido, además de su rigurosidad al leer el texto que le facultó analizar y dar significado a los discursos y respuesta a sus interrogantes.

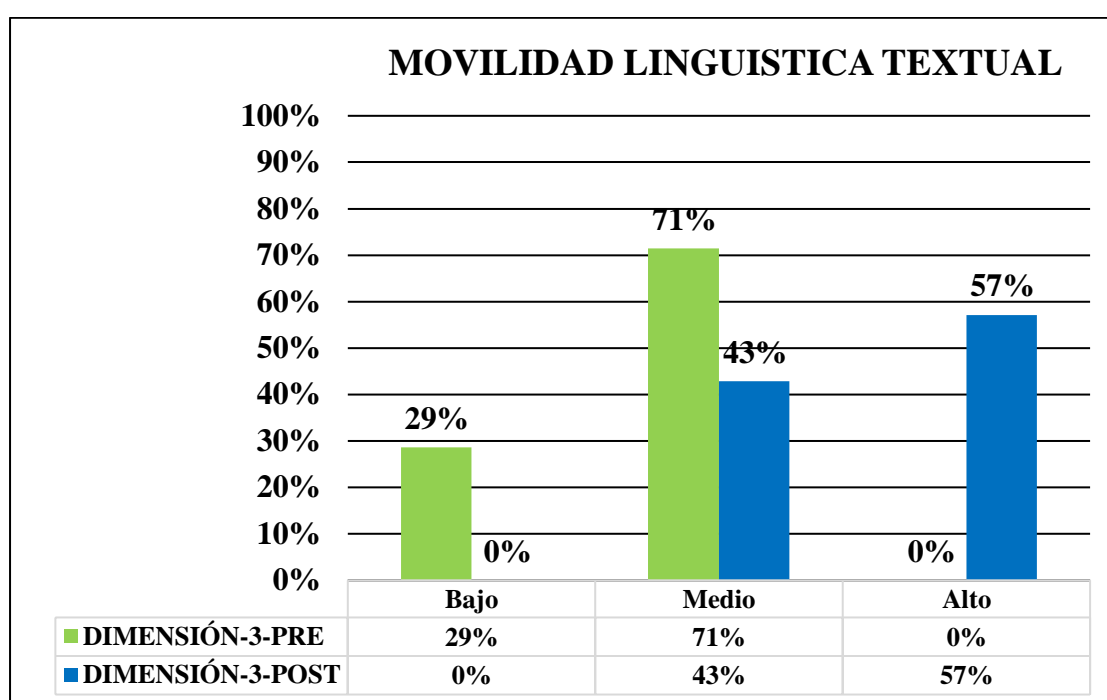
Otro cambio registrado se haya en el **E6** quien de manera reiterada bajó en el Pos-test, quedando 1 punto menos que en el Pre-test. Este resultado se debe básicamente a la ausencia en las actividades, por parte de este estudiante, tal como se ha recalcado en el transcurso del análisis. Este suceso no permitió que participara en las actividades que se caracterizaban por el reconocimiento de la superestructura del texto expositivo con FOS descripción, consecuente con ello Álvarez (1999), menciona que es indispensable que la escuela desarrolle actividades encaminadas en la enseñanza y aprendizaje de estos textos, en cuanto a la comprensión y producción desde los tres niveles de organización (superestructura, características textuales y marcas lingüísticas) es decir, la micro y la macroestructura del texto, acciones necesarias con las que el estudiante logra comprender el texto con facilidad, pues hay que señalar que el texto expositivo no obedece a una superestructura común.

De manera que los resultados del **E6** reflejan que en el aula es donde se construyen las bases y estrategias que posibilita que los estudiantes se apropien de la lectura y escritura. En este caso, es la secuencia didáctica la que permitió que los demás estudiantes avanzaran en sus resultados, pues fueron actividades que se planearon y se desarrollaron, de acuerdo a los parámetros propuestos en los objetivos.

Ahora bien, teniendo en cuenta las falencias de algunos estudiantes, las cuales emergen de diversas situaciones, es necesario resaltar que la actividad docente no debe centrarse solo en la transmisión de conocimientos, pues en esta debe de existir una posición reflexiva y crítica

que permita generar transformaciones en el quehacer educativo, a partir de la toma de decisiones sobre la acción, lo que concierne al mejoramiento de la auto comprensión y profesionalización del oficio de enseñar, lo que representa un conjunto de esquemas que permiten repensar las prácticas educativas y generar una evolución permanente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Perrenoud, 2007).

4.1.6 Análisis general de la movilidad en la dimensión lingüística textual.



Gráfica 8. General de la Movilidad en la Dimensión de Lingüística Textual.

Este gráfico registra el contraste de los resultados durante el Pre-test y el Pos-test, tomando como análisis la movilidad en la dimensión de lingüística textual, de acuerdo con los datos en el Pre- test, los estudiantes se mantuvieron en el nivel medio con un 71% y el 29% en nivel bajo; esto denota que los estudiantes comprendían algunos de los componentes de la lingüística textual propia del texto expositivo con FOS descripción; no obstante, existían falencias dados algunos vacíos en el reconocimiento de las diferentes tipologías textuales y características estructurales y microestructurales que permiten la cohesión y

coherencia en el discurso. De ahí que Camps (2003), comenta que aunque la escuela exige a los estudiantes comprender y producir textos, no se les prepara en los procesos de comprensión de las diferentes tipologías textuales. Por lo tanto, la necesidad de planificar actividades contextualizadas donde los estudiantes tengan mejor contacto comunicativo con el contenido del texto y así puedan reconocer la importancia de las unidades lingüísticas dentro del mismo y en un discurso de carácter científico.

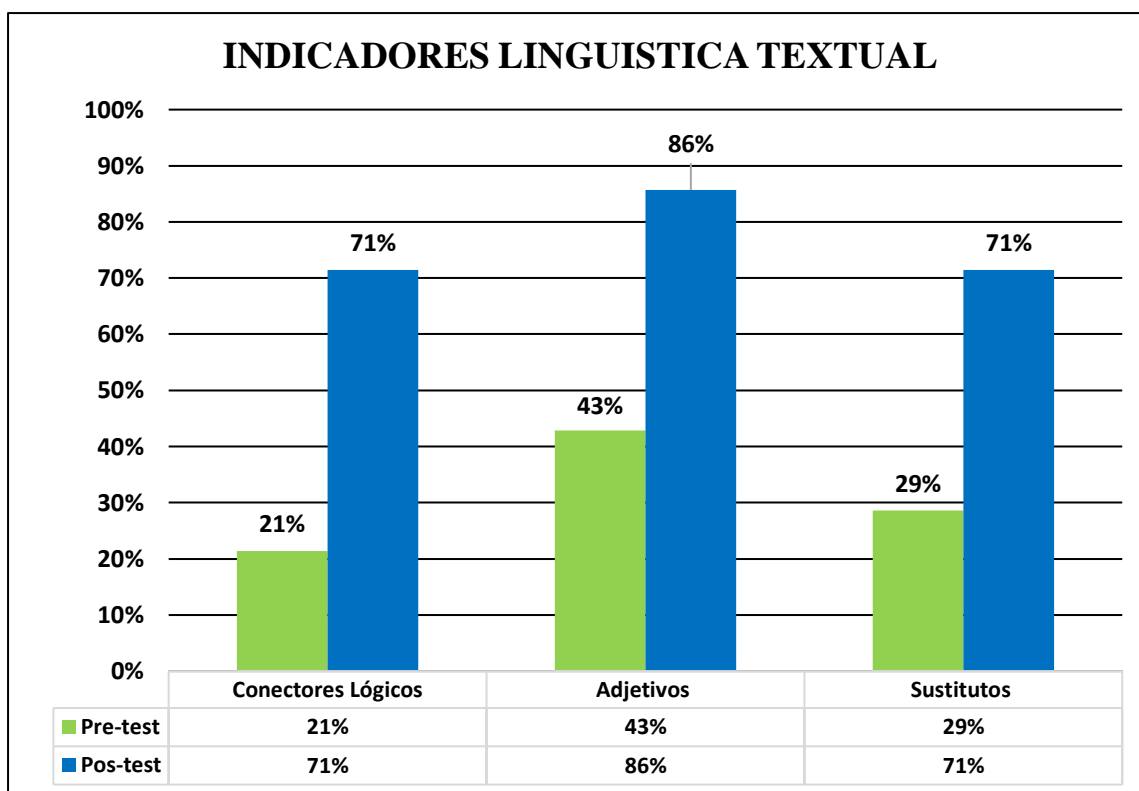
De esta manera, después de implementada la secuencia didáctica se realiza el cuestionario final (Pos-test), donde los resultados fueron significativos, ya que los estudiantes se movilizaron al nivel alto con 57% y un 43% se mantuvo en medio, lo que indica que hubo incidencia en los procesos de comprensión lectora de textos expositivos, ya que se logró transformar los desempeños de los estudiantes, lo cual implica que las actividades nacientes de la secuencia didáctica partieron desde los conocimientos previos e intereses y necesidades de los estudiantes.

Es importante resaltar que la tarea integradora de los “Bichos” ayudó en la comprensión del texto expositivo con FOS descripción, ya que el contenido estuvo orientado a conocer el mundo de los insectos, ese mundo que ellos desconocían, y qué mejor que el texto expositivo para profundizar en este tema, ya que por su carácter académico, permitió informar, exponer y explicar, de manera objetiva y precisa la información, a la vez de ser fuente importante en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje en los estudiantes.

Por tanto, llevar el texto al contexto como lo sustenta Jolibert (2009), posibilitó el aprendizaje progresivo de los estudiantes permitiéndoles desarrollar las habilidades comunicativas, al momento de generar un discurso preciso, de leer y realizar análisis, extraer información relevante del texto desde lo semántico y pragmático, adaptar lo aprendido al contexto, además de organizar la información para sustentar a un público en general, de ahí que Camps, (citado por Villabona et al. 2017, p.9), afirma que “los textos no son

independientes del contexto sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman”, así pues, dichas habilidades comunicativas generan los procesos de construcción del significado que se conforman de las diferentes formas de usar el lenguaje en situaciones reales.

4.1.6.1 Análisis global de los resultados de la dimensión Lingüística Textual.



. Global de los Resultados de la Dimensión de Lingüística Textual.

La presente gráfica pone en evidencia los cambios significativos que obtuvieron los estudiantes en la dimensión de lingüística textual, donde se presenta el indicador de los conectores lógicos con mayor transformación donde se reflejó un 21% en el Pre-test, aumentando 50 puntos porcentuales en el Pos-test para obtener 71%, seguido de los adjetivos y los sustitutos que tuvieron un avance representativo dentro de la gráfica. Ahora bien, en cuanto a los *conectores lógicos*, era claro que los estudiantes en un inicio no visibilizaban el

propósito de estos elementos que dan desarrollo lógico a las ideas, pues solo las identificaban como una serie de palabras que hacían parte del texto, no como unidades que permiten la conexión entre los párrafos.

Por lo tanto, los avances en el Pos-test se deben a la intervención de la secuencia didáctica, la cual fue intencional, planeada y con objetivos claros, donde las actividades de aprendizaje estuvieron encaminadas en conocer para qué sirven los conectores, cuál es su función dentro del texto y cuáles los tipos de conectores, teniendo en cuenta que estos dan coherencia y secuencialidad para una fácil comprensión del lector. Para esto, en la secuencia didáctica se plantearon actividades con conectores de adición, causa-efecto, orden y conclusión, usando lecturas propias de la tarea integradora, donde debían subrayar las palabras correspondientes, así mismo, se les suministro lecturas sin conectores con una lista de opciones en la que debían de seleccionar el conector que daría orden al tejido microestructural del texto, de la forma que ellos creían correcta y poder determinar en forma grupal la importancia, función y progresión dentro del texto de cada uno.

Teniendo en cuenta lo anterior, es indispensable hacer referencia al enfoque semántico comunicativo tomado por el MEN (1998), como la construcción del significado y comunicación interactiva, evidenciada como unidad de trabajo. Por lo tanto, la comprensión lectora no se debe abordar de manera fragmentada, sino como unidades de trabajo completas, donde cada palabra da sentido y significado al texto o al discurso, de ahí que Álvarez (2001), considere que estas “unidades constituyen una gran ayuda en la comprensión de los textos expositivos, ya que establecen una serie de relaciones entre las que predominan los de causa/consecuencia” (p.26) entre otras, propuestas dentro de la secuencia didáctica, teniendo como objetivo establecer el desarrollo lógico de los temas leídos.

Es importante resaltar que la metodología utilizada por las docentes, donde el trabajar en grupo permitió la ayuda entre pares y la construcción del conocimiento en forma colectiva, a

la vez que comprendieran de manera favorable las actividades propuesta, generó un proceso de análisis y comprensión del texto estudiado de manera detallada. Según Zañartu (2003), el trabajo colaborativo tiene gran preponderancia en el diálogo, la negociación, la palabra, donde se facilita la orientación y explicación de manera contextualizada, confirmando que trabajar con el otro fomenta la construcción del aprendizaje desde un pensamiento crítico y competente en sus conocimientos, de ahí que Vygotsky, (citado por Zañartu 2003), enuncia que el hecho de aprender es por naturaleza un fenómeno social, en el cual la adquisición de un nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de las personas que participan en el diálogo.

En consecuencia, Álvarez (2010), plantea la secuencia didáctica como una “alternativa que se presta a la creatividad del profesor, para mejorarla de acuerdo con las necesidades de los estudiantes; permite la valoración de los objetivos que se han planteado con los estudiantes y los estilos de aprendizaje de los mismos” (p.87), lo que indica que una secuencia didáctica permite adaptaciones, además de tener en cuenta las necesidades de los educandos. Las valoraciones antes mencionadas del trabajo realizado con la secuencia didáctica, hicieron que los estudiantes reconocieran la función los conectores lógicos, lo que les dio la facilidad para identificar el uso de los adjetivos y sustitutos en el texto y la oralidad; teniendo en cuenta las marcas textuales en el texto expositivo.

En cuanto a los indicadores con menores transformaciones, se encuentran *adjetivos* y *sustitutos*. El primer indicador tenía en el Pre-test 43%, logrando un avance de 43 puntos porcentuales para ubicarse en el Pos-test con el 86% y, el segundo, en el Pre-test se ubicaba en el 29% avanzando 42 puntos porcentuales, obteniendo 71% en el Pos-test. Para estos indicadores, los hallazgos que se encontraron fueron los siguientes: Los estudiantes si bien se encontraban con la definición literal de lo que es un *adjetivo*, se les dificultaba llevarlo a la realidad, por lo que no precisaban al momento de describir un fenómeno dentro del texto, a su

vez, no concretaban al momento de clasificarlo y diferenciarlo de otros. Por otro lado, presentaban falencias al momento de sustituir palabras en los escritos o desde la oralidad, lo que hacía que repitieran palabras o no encontraban recursos para reemplazar personas u objetos.

Cabe entonces subrayar, que los avances en estos indicadores se deben a las actividades propuestas en la secuencia didáctica donde los estudiantes lograron identificar por medio de actividades de descripción, organizadores gráficos y actividades de juego de palabras al indicador de *adjetivos*. Álvarez (1999), sobre este tema, sostiene que desde el ámbito escolar la descripción se consolida como una temática importante en el transcurrir de la enseñanza, ya que gran parte de los contenidos escolares consideran la descripción como un fragmento que le permite explicar con mayor facilidad los contenidos del texto o el discurso, además de cristalizarla como el “valor artístico el saber-hacer estético” (p.18). Esto indica que la descripción no puede aislarse del proceso de comprensión del texto ya que esta muestra los detalles y la forma organizada dando coherencia y cohesión al mismo. Con lo anterior se afirma que la secuencia didáctica logró que los estudiantes identificaran los detalles que habitan en el texto a partir de la descripción.

En cuanto a los *sustitutos*, los diversos ejercicios desarrollados en la secuencia didáctica permitieron que los estudiantes comprendieran la importancia de estos en el texto, además de su uso en los escritos para no repetir palabras, permitiendo identificar de qué o de quién se trata (Jolibert, 2009). Es de aclarar que, aunque no fue el indicador con mayores transformaciones, los estudiantes desconocían su uso a profundidad, lo que permitió la secuencia didáctica fue el empleo de estos de una manera adecuada, teniendo como resultado una respuesta significativa durante el Pos-test.

Respecto de los objetos o fenómenos trabajados en la secuencia didáctica, cobró gran interés para las investigadoras, y para el estudio mismo, el hecho de que la descripción

realizada a partir de la adjetivación del objeto fenómeno diera paso a la categorización de dichas adjetivaciones, de hecho, los estudiantes reconocieron que era conveniente agrupar los adjetivos en categorías correspondientes a: formas del cuerpo, modos de alimentación, formas de reproducción, etc. La elaboración de estos grupos, creó la necesidad de hacer uso de signos de puntuación como: los dos puntos, las comas, las nomenclaturas, entre otras, que evidencian que el uso es el que determina la precisión de estos elementos, lo que significa, una transformación en sus formas de enseñanza. Esta misma exigencia es registrada tanto para conectores lógicos como para sustitutos.

LAS ABEJAS

Por: Julián Pérez Porto y Ana Gardey.

Las abejas son bichos que están por todas partes, las hay pequeñas y grandes, son importantes para los seres humanos, hacen parte del conjunto Anthophil (esto significa que aman las flores), pertenecen a la familia conocida como Apoidea, una superfamilia de insectos del orden himenópteros, comúnmente conocidos como abejas y abejorros.



Estas miden alrededor de quince milímetros de largo y su color varía de acuerdo con su especie. Hay cerca de 20 mil tipos de abejas identificadas por expertos, pero las mas conocidas son las negras, con franjas amarillas que se sitúan de forma diferente en cada una. Viven en los huecos de los árboles o en colmenas desarrolladas por el ser humano.

Dichas colmenas, están compuestas por una colonia de abejas con una única reina capaz de fecundar los huevos, varias hembras estériles (obreras) y una gran cantidad de machos llamados zánganos. en cada una de ellas las obreras cuentan con varias responsabilidades: primero, limpiar la colmena y alveolos; segundo alimentar la larva real; tercero, almacenar el polen y néctar y cuarto, ventilar la colmena con sus alas para mantener la humedad. Los machos o zánganos son redondos, gordos y peludos, no se alimentan solos, por lo que las obreras se encargan de darles de comer, además, carecen de aguijón, Por ende, no sirven para proteger la colmena. Su único trabajo es fecundar a la reina, y él que no lo logre debe emigrar y jamás volver, si no lo hace la reina lo destripará.

Las abejas se caracterizan, principalmente, por ser las productoras de la cera y de la miel, una sustancia dulce que producen a partir del néctar que recogen de las flores y de los fluidos de las plantas o de las excreciones de otros bichos. Estos insectos capturan estos elementos, los mezclan con una enzima presente en su saliva denominada invertasa y los conservan en el interior de los panales, donde esta composición se transforma en miel, cuya extracción se realiza a través de la técnica conocida como apicultura; en segundo lugar, por ser polinizadoras, aspecto muy importante en el ecosistema, el cual consiste en trasladar el polen desde el órgano masculino de las flores (conocido como la antera) hasta el órgano femenino (es decir, el estigma). Este hecho, posibilita que se concrete la fusión del gameto masculino con el femenino del óvulo y, finalmente, se puedan obtener flores o frutos.

Resumiendo las abejas son insectos que se destacan por la forma particular en que se organizan en la colmena y por realizar el proceso de polinización que es fundamental para la conservación y reproducción de muchas especies vegetales, lo que es vital para el sustento de los seres vivos. Por todo lo anterior, es posible afirmar que proteger la vida de las abejas es cuidar la vida misma.

Tomado y Adaptado de Definición de abeja
<http://definicion.de/abeja/>

Imagen 8. Subrayado y Análisis del Sentido de Marcas Textuales

A continuación se presenta la tabla de transformaciones correspondiente a la dimensión lingüística textual.

Tabla 9

General de Transformación de la Dimensión Lingüística Textual del Pre-test y Pos-test, por Estudiante

<u>Estudiante</u>	<u>Lingüística Textual</u>		<u>Diferencia</u>
	<i>Pre-test</i>	<i>Pos -test</i>	
E1	2	4	2
E2	1	6	5
E3	1	4	3
E4	2	6	4
E5	2	5	3
E6	2	2	0
E7	3	5	2

La tabla anterior muestra las transformaciones de los cuatro estudiantes en la dimensión de lingüística textual. Para ello el **E2** reflejo un progreso en el Pos-test de 5 puntos, igual que el **E4** quien alcanzó 4 puntos, lo que denota que una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para la comprensión del texto expositivo con FOS descripción, permitió la comprensión, relevancia, función y apropiación de los conectores lógicos, adjetivos y sustitutos.

Es importante que los estudiantes comprendan que los textos van más allá de la unión de frases pues cada una va organizada de tal manera, que participa en la estructuración global del texto, la cual es pensada desde un objetivo claro, dando sentido al escrito y dependiendo de dos factores “semántico y sintáctico” (Jolibert, 2009, p.218), los cuales son elementos que aportan coherencia al texto, que le permiten al estudiante ubicarse en el contexto y darle comprensión.

En cuanto a los estudiantes con menores transformaciones se encuentra a **E6** ubicándose con el mismo resultado del Pre-test. El mantenerse en la misma posición se debe a la asistencia que el estudiante realizó a las últimas sesiones de la secuencia didáctica, lo cual hizo que realizara un trabajo permanente y de manera ajustada, lo que relacionado con el trabajo en equipo, indica que este fomenta el aprendizaje y el éxito, ya que cada uno de los integrantes del grupo, participa responsable y equitativamente del trabajo haciendo uso de sus habilidades interpersonales (Johnson, et al, 1999). Respecto a **E7**, el progreso fue de 2 puntos, si bien fue un puntaje mínimo, al menos logró identificar los indicadores propuestos, dando respuesta positiva al momento de comprender un texto expositivo con FOS descripción, teniendo presente que no cuenta con hábitos de lectura, sin embargo, el trabajar en grupo y tener lecturas dirigidas por las docentes lo llevaba a realizar trabajo en clase, resaltando la tarea integradora que lo motivó a generar disciplina para avanzar en el proceso lector, lo que Lerner (2001), manifiesta como el desafío de la escuela, al incorporar a los estudiantes en una comunidad de lectores y escritores, por lo tanto, una secuencia didáctica concreta sus propósitos frente a este objetivo.

4.1.7 Análisis de casos especiales.

Con respecto a los casos individuales de mayor y menor transformación, analizados en cada una de las dimensiones de la investigación, se pasará a determinar en un análisis general de los estudiantes que tuvieron menor y mayor avance en el proceso de comprensión lectora del texto expositivo con FOS descripción.

4.1.7.1 Estudiante con mayores avances. En cuanto a las transformaciones, se observa que el estudiante **E2** presentó mayor avance en las dimensiones de superestructura y lingüística textual; sin embargo, en la situación de comunicación fue el estudiante **E5** quien obtuvo mayor avance en el reconocimiento de los indicadores de esta dimensión, esto se debe en gran parte a las actividades diseñadas e implementadas en la secuencia didáctica, que vinculadas a la tarea integradora motivaron para que el estudiante a comprender los indicadores propuestos desde el texto expositivo con FOS descripción, a su vez accedió a desenvolverse en diversas situaciones de comunicación, de modo que el estudiante tomó conciencia del uso y función de estos indicadores en los diferentes textos y contextos, lo que al mismo tiempo le dio la habilidad y capacidad de comunicarse en cualquier situación de la vida real.

Ahora bien, en la *dimensión superestructura E2*, después de implementada la secuencia didáctica, logró identificar los elementos de la dimensión y las marcas textuales que le permitieron reconocer la estructura del texto como principios organizadores del discurso, generando el sentido global, esto hizo la fácil comprensión del tema y análisis con claridad, así pues, gracias a la secuencia didáctica, el estudiante identificó el tema sobre el cual trataba el texto, la organización lógica de las ideas y el momento del cierre. Comprender la dimensión le generó al estudiante seguridad al analizar el cuestionario final, donde notablemente se notó el resultado.

A su vez, el **E2** mejoró notablemente en la *dimensión lingüística textual*, donde alcanzó las habilidades esperadas en el proceso de comprensión lectora, haciendo uso de los indicadores trabajados en la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, pues estos elementos facilitan la comprensión del texto, aportando cohesión y coherencia al escrito, lo que le permitió al estudiante identificar y reconocer la función de los conectores lógicos, adjetivos y sustitutos en el texto expositivo con FOS descripción. Es importante mencionar

que dicha seguridad ofrecida por el reconocimiento inicial de la tipología textual, puede convertirse en un mecanismo a priori, que le permite al estudiante reconocer aspectos tan determinantes para la comprensión como lo son: el propósito del autor, las características del texto, su situación de comunicación, estructura, entre otras. Resulta un sinsentido que en las pruebas SABER, los estudiantes se enfrenten a textos de los que no tienen tan siquiera conocimiento de su tipología.

4.1.7.2 Estudiante con menores avances. El **E6**, no presentó transformaciones en las dimensiones situación de comunicación y superestructura, debido a circunstancias que no le permitieron asistir a las sesiones implementadas para reconocer e identificar estas dimensiones. Esto hizo que no se evidenciaran los avances esperados, dada la inasistencia durante el desarrollo de la secuencia didáctica, no obstante, obtuvo mínimas transformaciones en la dimensión de la lingüística textual, esto se debe sin duda a que el **E6** solo participó en el desarrollo de las sesiones diseñadas para reconocer el uso y función de los conectores lógicos, adjetivos y sustitutos, en el texto expositivo con FOS descripción. Lo que indica que la enseñanza del texto expositivo y su estructura, debe corresponder a un proceso continuo e ininterrumpido, para una mejor comprensión y análisis del texto.

Lo que ratifica una vez más que implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión de textos expositivos, mejora notablemente los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues su perspectiva sociocultural hace que los estudiantes integren sus conocimientos y experiencias al momento de dar significado a un texto, lo que promueve la participación de todos en el desarrollo de las sesiones propuestas, ya que es un espacio en el que se produce la exploración a nuevos saberes para la construcción de conocimientos a través de la lectura; Por eso se pretende que con estas didácticas los

estudiantes sientan la necesidad de leer por placer, para crear nuevos esquemas mentales que dan significado a las virtudes que existen en el contexto.

Continuando con la investigación, se presenta la descripción del análisis cualitativo que se refiere a las reflexiones que emergieron en las docentes investigadoras, durante la aplicación de la secuencia didáctica.

4.2 Análisis Cualitativo de la Información.

La investigación cualitativa permite comprender los fenómenos teniendo en cuenta la perspectiva de los participantes y la forma como cada uno da significado y percibe la realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 1997), así es como se transforma y modifica dicha realidad en el aula de clase. Perrenoud y Schön (2007), dan cuenta de que es lo que se puede hacer, como realizarlo y cuál sería la mejor forma de ejecutarlo, de manera que el docente reflexiona sobre la acción, teniendo la capacidad de tomar su propia acción como objeto de la reflexión, lo que significa que realiza un análisis detallado de las situaciones para prevenir acontecimientos futuros y resolverlos con mayor precisión.

En efecto, el presente apartado expondrá el análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas, el cual se extrajo del diario campo con la información suministrada de las sesiones ejecutadas en la secuencia didáctica, teniendo en cuenta las fases de dicha secuencia (planeación, desarrollo y evaluación), es preciso señalar que cada sesión fue desarrollada en tres momentos: apertura, desarrollo y cierre. De modo que el análisis se realiza a partir de las siguientes categorías: descripción, transformaciones, toma de decisiones, autopercepciones y percepción de los estudiantes. Así, el diario de campo fue diligenciado por dos docentes, a partir de la implementación de cada una de las 12 sesiones ejecutadas con los siete estudiantes de los grados cuarto y quinto de un aula multigrado, donde se verán registradas,

en primera persona las reflexiones de las docentes, construidas por los tres momentos de la secuencia didáctica, mencionados al inicio del capítulo.

4.2.1 Análisis prácticas de enseñanza. Docente 1: Sandra Teresa Restrepo Castaño.

4.2.1.1 Primer momento- fase de preparación. A continuación doy cuenta de las acciones de enseñanza dadas a mis estudiantes para el aprendizaje de la comprensión del texto expositivo con FOS descripción, tomando como instrumento el diario de campo donde se registraron los hechos que hicieron posible la reflexión de mis prácticas en el aula.

En este orden, expongo la experiencia vivida durante la fase de preparación, para ello doy cuenta del proceso de reflexión en dos campos el profesional y el personal, dando respuesta al siguiente cuestionamiento *¿Qué cambios generó la implementación de la Secuencia Didáctica en mí quehacer docente y desarrollo profesional?* Para dar respuesta identifiqué las categorías de la **descripción y la transformación**.

Es oportuno referir que estas categorías permitieron ahondar en mi análisis y reflexión en cuanto a cómo realizar los procesos de enseñanza, a partir de la implementación de la secuencia didáctica, tuve desafíos fuertes en los que sentí incertidumbre de saber si la solución dada era la más acertada o no, en cuanto al tiempo y la información para ser más eficaz durante esta primera fase y en efecto a ello debía reflexionar en cuanto a la pedagogía y la didáctica que implemente durante la interacción con los estudiantes. Como lo argumenta (Schön, citado por Perrenoud 2001), “una reflexión en la acción y sobre la acción” pág. 29.

Dichas acciones emergieron en la iniciativa para preparar, planear y diseñar una secuencia didáctica, de tal manera que diera respuesta a las necesidades de los estudiantes, los intereses de las docentes y que promoviera el aprendizaje, sin caer en el fracaso o desinterés de los niños, para posibilitar una didáctica transformadora en los saberes de los estudiantes y

en el mío como docente. En este proceso tuve en cuenta consecuencias, riesgos y soluciones, así como todo tipo de orientaciones para saber qué hacer y qué no hacer (Perrenoud, 2001).

En cuanto al diseño de las actividades, lo que más me interesó fue responder a las necesidades, gustos e intereses de los estudiantes en el contexto y a partir de ello reflexionar en una práctica de enseñanza y aprendizaje innovadora, para ello era necesaria llevar mis criterios de pensamiento y análisis antes, durante y finalizada cada una de las sesiones, de tal manera que al ser ejecutadas se marcará el conocimiento y la experiencia en los procesos a realizar, así mismo, poder lograr los resultados de aprendizaje esperados mediante la implementación de técnicas eficientes como lo sustenta Schön (citado por Perrenoud 2011), de ahí que fueron válidos los cambios que efectúe en las acciones con la reflexión, lo que fue reflejado en la transformación de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, un punto seguía siendo inquietante era el contexto, pues debían ser actividades llamativas, fue así como seguí los planteamientos de Schön (2011), donde el intercambio entre investigación y práctica es inmediato, lo que sustenta que la reflexión está mediada en la acción y esta permite que se reconstruyan nuevas visiones en la práctica pedagógica.

En virtud de lo anterior, se posibilitó el surgir de la tarea integradora ***“pequeños entomólogos describiendo el mundo de los bichos”***, con la que se encaminó a los participantes a conocer sobre la reproducción, alimentación, características, clasificación y demás curiosidades a explorar que los inquietaban referente a los insectos. Esta temática estuvo adaptada a los saberes y experiencia de los estudiantes, de ahí que se identificó al texto expositivo con FOS descripción con el contenido más apropiado frente a las expectativas.

Como seguimiento a esta actividad, la secuencia fue implementada en 12 sesiones en las que se ejecutaron actividades que dieron cumplimiento a las dimensiones de la variable dependiente, pero también direccionada a una práctica reflexiva que generó un pensar

fluyente en el desarrollo de la teoría y la práctica, (Schön, 2011), por tanto, reconozco la importancia de la reflexión y la acción en la práctica para mejorar nuestra labor docente y los aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido, el análisis del diario de campo emprendió la reflexión en mi práctica docente, para ello mencionó los cuestionamientos más relevantes del diario de campo durante la fase de la apertura ***“Las docentes no tuvieron en cuenta la participación necesaria por parte los padres de familia- acudientes y estudiantes”*** y si bien lo mencionamos en la preparación de la secuencia didáctica, era importante para la implementación las opiniones de los participantes, para tal efecto Schön (2011), expone que la escuela el profesor presta sus servicios marca, también, importantes diferencias respecto a las expectativas de los alumnos y los padres sobre su actuación profesional, así, para el avance de la secuencia didáctica fue necesario que las docentes incursionaron espacios de participación y acompañamiento de los padres de familia, ya que ellos desde su rol y experiencia también son portadores de la práctica reflexiva en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Otro cuestionamiento de análisis y reflexión fue que al momento de la planeación hizo falta programar más actividades que promovieron interés en los aportes de ideas para implementar durante la secuencia didáctica. Esto sucede porque no es habitual poner a los padres de familia en contacto con los proyectos de enseñanza y aprendizaje que la escuela planea para mejorar calidad educativa. Ahora bien, durante la reflexión de esta acción se hizo necesaria una postura más abierta por parte de las docentes, para que los participantes tuvieran mayor apropiación e interés por la secuencia didáctica e integrar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En relación con esta situación, se deben desarrollar actividades que generen expectativa e identidad con la tarea integradora, el propósito de comprensión del texto expositivo con FOS descripción; por esta razón es importante el objetivo de la reflexión

ya que se focaliza en la enseñanza y se adapta al contexto de los estudiantes para la transformación de la acción en la práctica (Schön, 2011).

Atendiendo a estas consideraciones, en la fase de preparación transforme mis compromisos y pensamientos, motivando a los estudiantes para que participaran con actividades que aportarán en la implementación de la secuencia didáctica, lo que me asombró ya que surgieron ideas sorprendentes de forma responsable y autónoma, las cuales se llevaron a cabo en la fase de desarrollo, con estas actividades se demuestra una vez más la importancia de planear en conjunto con los participantes, ya que son espacios de acción que incluyen el contexto de los alumnos y sus familias, la escuela y demás miembros de la comunidad educativa (Perrenoud y Schön, 2007).

4.2.1.2 Segundo momento- fase de desarrollo. Avanzando en la reflexión generada por el instrumento del diario de campo, se registraron las categorías de toma de decisiones y autopercepción halladas en la fase de desarrollo, conformada por ocho sesiones. De acuerdo con Schön (1987), cuando se habla de práctica docente lo primero que se tiene en mente es la duda y la inseguridad al momento de resolver situaciones problema que se presentan en el aula, dada la ineficiencia en la gestión de acciones efectivas para la toma de decisiones, lo que genera complejidad e incertidumbre por parte del docente.

De acuerdo con lo antes mencionado, en la presente fase mis ideales estaban centrados en los cambios que promovieron mayor profundidad en la comprensión de los contenidos, por parte de los estudiantes y así poder incidir en sus aprendizajes. Pero al terminar cada sesión y registrar en el diario de campo las debilidades y fortalezas presentadas, confronte que lo observado durante el desarrollo de las actividades propuestas no influía en los intereses de mis estudiantes; con esta apreciación decidí modificar mis criterios de análisis frente a mis prácticas de enseñanzas, ya que como lo había realizado no impactó en el aprendizaje.

Entonces, cimenté acciones que al ser ejecutadas promovieran actitudes y motivaciones y así alcanzar nuevos aprendizajes, que solucionaran las falencias en ellos y eliminará las frustraciones evidentes desde mi práctica docente.

Dichas percepciones que germinaron en mi mente análisis y reflexión, me llevaron a incursionar ideas innovadoras para la planeación e intervención de la secuencia didáctica y así comenzar a dar cambios en el contexto desde la acción, para dar significado a los procesos de enseñanza y aprendizaje; de ahí que surgieron actividades en las que, como lo menciona Perrenoud (2010), el docente, además de transmitir conocimiento a los estudiantes, también debe estimular el deseo de saber. Para llegar al logro de este planteamiento, los estudiantes tenían un rol para trabajar en equipos, lo que incrementó el interés por aprender de manera cooperativa, con la orientación de las docentes.

Es así como la secuencia didáctica transformó mis prácticas como docente, pues las actividades diseñadas en esta fase acertaron a nuevas actitudes y reflexiones que no se habían tenido en mente, donde la reflexión jugó un papel importante pues era necesario pensar en la intención de mis prácticas, ya que con ellas pude robustecer los aprendizajes de los estudiantes, durante la fase de desarrollo, así mismo esta fase transformó mis actitudes frente a la intención de enseñanza que tenía para los estudiantes.

4.2.1.3 Tercer momento-Fase de Evaluación. Esta fase la componen dos sesiones, de las cuales se seleccionó como categoría de análisis la reflexión y la percepción de los estudiantes, a partir de las valoraciones y descripciones dadas durante la observación realizada en clase en el desarrollo de las actividades, donde mi interés como docente estuvo en las emociones, expectativas y actitudes por parte de los estudiantes.

En la implementación de la secuencia didáctica, percibí en mí una escala de emociones generadas por el miedo a equivocarme en el desarrollo de las actividades, omitir elementos

necesarios dentro del objetivo de enseñanza, dar orientaciones claras en cuanto a los parámetros y condiciones para el cumplimiento de las actividades, continuidad en los procesos planificados, ansiedad de saber la opinión y comprensión de mis ideas frente a los estudiantes, concebir y controlar las situaciones que se presentaran ante los temas a desarrollar; no obstante, también percibí un ambiente de entusiasmo, agrado y placer al mirar la alegría de los estudiantes, la cual manifestaron durante el tiempo que se implementaron las actividades, en la participación y cooperación con los aprendizajes entre pares.

Sin duda alguna, lo que más favorece fue el material elaborado para cada una de las sesiones, lo que despertó el interés; además, la tarea integradora originó la ambición por conocer y aprender acerca de los insectos; de acuerdo con estas vivencias la secuencia didáctica motivó la transformación en mis prácticas de enseñanza, ya que despertó mi experticia en cuanto a cómo influir en los estudiantes durante la acción de manera asertiva y enriquecedora en el fomento de sus aprendizajes.

Finalmente, Perrenoud (2010), afirma que los docentes debemos impartir nuevas didácticas para mejorar las prácticas de enseñanza; como docente competente, evidencio que la secuencia didáctica influyó en mis conocimientos y técnicas, implementadas desde la teoría, la investigación y la práctica, las cuales impartieron estímulos en los estudiantes para el logro de sus aprendizajes.

4.2.2 Análisis prácticas de enseñanza. Docente 2: Jéssica Castillo Castaño.

4.2.2.1 Primer momento-fase de preparación. El primer momento inicia con la planeación de la secuencia didáctica, esta se da por los intereses de las docentes, necesidades de los estudiantes y resultados obtenidos en el Pre-test. Elaborar una secuencia didáctica no fue sencillo, puesto que no tenía claro cómo empezar a escribir las actividades ni qué utilizar, sin embargo, las dudas se empezaron a despejar cuando comprendí que una secuencia didáctica se enmarca en una serie de actividades, concatenadas y organizadas que llevan a un fin específico, permitiéndole a los estudiantes la construcción del propio conocimiento.

Teniendo como base estos planteamientos, era necesario despertar los intereses de los estudiantes pero, ¿Cómo motivar a los estudiantes con actividades llamativas donde ellos solos aprendieran? ¿Qué método utilizar que fuera novedoso y no terminará fracasando en medio del proceso? ¿Qué recurso podía tener en cuenta y cómo podía aprovechar el contexto? Tenía claro que el contexto era clave dentro del proceso de formación. Este tipo de *descripciones y transformaciones* que recaen sobre la práctica y el cuestionarme sobre el tipo de actividades a tener en cuenta, están relacionadas con lo que sustenta Perrenoud (2001), cuando afirma que preguntarse se conjuga con la reflexión, permitiendo mirar qué se puede hacer, qué orientaciones se pueden tener en cuenta y qué no se debe hacer.

Teniendo en cuenta lo anterior, me di a la tarea de empezar la secuencia didáctica pensada en las necesidades de los estudiantes y el contexto, que fuera de enfoque comunicativo y que diera respuesta a las dimensiones de la variable dependiente (situación de comunicación, superestructura y lingüística textual) para llegar a la comprensión del texto expositivo, de manera que las actividades programadas debían estar relacionadas a fortalecer este aspecto. En ese momento se evidenciaba un hecho investigativo vinculado a la acción, lo que Schön

(2011), llama “el intercambio entre práctica e investigación es inmediato, la reflexión en la acción es su propia implementación” (p.4).

Una vez lista la secuencia didáctica se empezó a implementar, teniendo como tarea integradora los insectos, según Schön (2011), el contexto le debe de conceder a los estudiantes un tipo de reflexión en la acción, permitiéndoles ser consciente, más adelante, si cambian de contexto, esto hace que este tipo de aprendizaje sea eficaz, ya que se puede aprender del otro quien puede aportar ideas relevantes en el proceso de formación. De manera que los niños tenían contacto permanente con el medio, pero desconocían la procedencia de los insectos, y quién más que el texto expositivo para dar cuenta de ello; por esta razón, la secuencia didáctica llevó el nombre de: “Pequeños entomólogos, describiendo el mundo de los bichos: una secuencia didáctica para la comprensión de un texto expositivo con FOS descripción” donde se ejecutaron actividades que dieron cumplimiento a las dimensiones de la variable dependiente.

En la primera sesión, se presentó y se negoció la secuencia didáctica con los estudiantes y padres de familia, sin embargo, no se tuvo en cuenta la participación de todos los padres, esto hizo que en un momento existiera una ruptura, generando *transformaciones*, donde se tuvieron que realizar ajustes; teniendo en cuenta lo que sostiene Schön (2010), en la escuela el profesor marca las diferencias y las expectativas de los alumnos, y en este caso, de los padres de familia que eran actores principales del proceso, replanteando lo cometido y a reafirmando la reflexión en la acción.

Un punto importante fue cuando se presentó el video “Los insectos”, los estudiantes mostraron gran interés por aprender, lo que los llevó a realizar una serie de preguntas que permitieron evidenciar los intereses y expectativas, esto me hizo pensar que tener una propuesta innovadora, permite encontrar soluciones a los problemas que surgen en la práctica, llevando al estudiante a aprender de mejor manera ya que su motivación les va a

permitir, indagar, aprender entre pares, investigar y reflexionar sobre los mismos aprendizajes. Así, es posible afirmar, que esta primera fase permitió valorar de manera significativa mi práctica, además de cuestionar las dificultades que presentaba, pero que pasaba por alto, lo que afirma que estas formas de investigar la práctica son una ocasión para que el profesional se auto eduque, puesto que el reconocimiento del error se convierte en una fuente de descubrimientos de nuevas formas de acción que permiten alcanzar el resultado esperados (Schön, 2011).

4.2.2.2 Segundo momento-fase de desarrollo. La fase de desarrollo constó de 9 sesiones que representaron 20 horas, aproximadamente. El avanzar en las sesiones me permitió estar más tranquila y confiar en el diseño y actividades propuestas en la secuencia didáctica, en consecuencia, los estudiantes se ven más interesados puesto que la tarea integradora llamó la atención desde un inicio. Se sentían motivados al conocer sobre los insectos y relacionarlos con el área de español, puesto que la idea era comprender el texto a partir de varias dinámicas evidenciadas en la clase. En consecuencia, se percibió que los estudiantes que eran menos activos en clase, al estar trabajando entre pares, mostraban mayor motivación al realizar las actividades, lo que les permitió hablar delante del grupo con confianza, expresar puntos de vista, cuestionamientos, hablar del tema con propiedad, entre otros, y a su vez, aprender con mayor facilidad.

Dichos comportamientos, me permitieron reflexionar sobre la práctica de aula, antes desarrollada y salir de los esquemas de la tradición, pues el adquirir nuevas prácticas, no solo permite la apertura al cambio, sino la posibilidad de ampliar el espectro de aprendizaje del estudiante que hace que pueda dar significado de lo aprendido desde cualquier área del saber, ya que siente mayor seguridad al argumentar lo aprendido y poderlo deliberar delante de un público. Estas *autopercepciones* o reflexiones hechas en el aula de clase, me hicieron repensar la idea de planear de modo diferente, donde se piense en las necesidades de aquellos

estudiantes que cuentan con algunas dificultades al momento de sustentar un tema o comprenderlo, además que sean actividades transversales, que se enfoquen en el desarrollo el pensamiento y por ende en habilidades y competencias comunicativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible afirmar que utilizar otro método en la clase, como la secuencia didáctica, posibilitó el aprendizaje de los estudiantes y la reflexión sobre la acción que se transformó con el devenir de los hechos presentes en el aula de clase (Perrenoud, 2011), considerando que algunas situaciones pueden entorpecer las actividades presentes en el desarrollo de la secuencia didáctica, es sobre dichas situaciones que se deben de realizar las acomodaciones.

Es importante mencionar, que si bien la mayoría de los estudiantes estaban mejorando los aprendizajes en cuanto a la comprensión del texto expositivo con FOS descripción y sus respectivas dimensiones e indicadores, otros estudiantes no lograban un avance, dado otro tipo de condiciones que se reflejaban en la inasistencia y no progresaban con el grupo, por lo tanto se hace necesario contar con estrategias y acompañamientos que apunten a un aprendizaje colectivo, donde se evolucione de igual manera.

4.2.2.3 Tercer momento-fase de evaluación. En esta última fase me encuentro tranquila, puesto que los estudiantes han sido receptivos con las actividades propuestas en la secuencia didáctica, teniendo en cuenta la actitud positiva que se ha generado a través de la tarea integradora. Sin embargo, en esta recta final se intensificó el proceso de ayuda ajustada, reflexión y puesta en práctica de lo aprendido, ya que estaba pendiente aplicar el cuestionario final (Pos-test) y comprobar la hipótesis en cuanto al aprendizaje de los estudiantes y la validez de la secuencia didáctica, lo que indica que el proceso de aprendizaje debe de tener acompañamiento continuo.

Hay que mencionar, además, la confianza que los estudiantes fueron adquiriendo a la hora de exponer, explicar e informar y dar información precisa del tema abordados desde el texto expositivo con FOS descripción, si bien el trabajo desde la secuencia didáctica fue de comprensión, los estudiantes tuvieron actividades de producción, donde observé gran motivación al momento de escribir y hacerlo atendiendo a las características del texto, sin embargo, me pregunté si las actividades de la secuencia fueron suficientes para un óptimo aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a lo antes planteado, Perrenoud (2007) define el *habitus* del profesor, como las reacciones que tiene el docente frente a ciertas reacciones, donde intenta explicar lo que ha pasado, en ese momento el *habitus*, funciona en sus componentes conscientes e inconscientes.

En este sentido, la tarea recae en continuar con mayor profundidad con los procesos llevados a cabo durante la secuencia didáctica, analizar los diferentes textos y complementarlos desde la oralidad, de modo que logren dar significados desde su proceso de comprensión en los diferentes contextos. En consecuencia, la secuencia didáctica permitió no solo el proceso de comprensión del texto expositivo con FOS descripción, además, la reflexión, preservación y cuidado del medio ambiente en la comunidad, por lo tanto, se puede observar que las categorías que prevalecieron en el análisis fueron: Descripción,

autopercepciones, percepción de los estudiantes y transformaciones que estuvo estrechamente relacionada con la toma de decisiones.

5. Conclusiones

A continuación, presentaremos las conclusiones logradas después del análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en cuanto a la comprensión del texto expositivo con FOS descripción y, como respuesta a los objetivos planteados dentro del estudio investigativo donde se presentaron hallazgos y avances significativos en las transformaciones de la didáctica de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, interpretadas y analizadas a partir de las falencias en la transposición de los diferentes procesos de lectura desarrollados en el aula. Estas representan una problemática cotidiana en los estudiantes y docentes, abordadas desde la teoría y articuladas con la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión del texto expositivo con FOS descripción.

- Los resultados obtenidos en la investigación permitieron validar la hipótesis de trabajo y rechazar la hipótesis nula, por lo tanto la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejoro la comprensión lectora del texto expositivo con FOS descripción, de los estudiantes de grado 4 y 5, de la sede educativa Jardincito. Al respecto Camps (2003), plantea que el trabajo con secuencias didácticas planeadas, pensadas y con objetivos claros, accede a los procesos de transformación del aprendizaje.
- La investigación impacto significativamente a la comunidad de la vereda Jardincito, del Municipio de Mistrato Risaralda, ya que los estudiantes con los aprendizajes adquiridos durante la implementación de la secuencia didáctica, reconocieron la importancia de los insectos en la vida del hombre especialmente el de las abejas, transformando la perspectiva en cuanto a la existencia de los apíarios para la sostenibilidad ambiental y económica de las personas del sector. Es así como Vygotsky en correlación

con Piaget (1995), sostienen que los aspectos cognitivos, sociales y culturales son mediadas por el pensamiento humano y el lenguaje, siendo una herramienta fundamental y universal para transmitir diversidad de información.

- Queda demostrado que los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados por medio de secuencias didácticas, son asertivos para la formación académica en aulas multigrado, pues conociendo las necesidades y características de cada estudiante, se diseñaron actividades acordes al contexto, de ahí que la tarea integradora intervino en los propósitos didácticos y estimulo los pensamientos científicos de los estudiantes por medio de experiencias directas con el rol de entomólogos y diálogos con expertos, donde observaron y descubrieron hallazgos interesantes y beneficiosos para la sociedad.
- La tarea integradora en la secuencia didáctica es determinante para el éxito en el trabajo con los estudiantes, ya que las actividades y temas abordados permiten la motivación y apropiación del tema central. En este caso en particular la entomología abordada desde el texto expositivo, permitió que los estudiantes no solo aprendieran del texto científico y su estructura, también fue el acercamiento al entorno, el contexto y el valor que los insectos representan para la vida del hombre y sostenibilidad del medio ambiente, de esta manera, se realiza un aprendizaje transversal ampliando el espectro del conocimiento del estudiante, en con secuencia la construcción cognitiva y metacognitiva del significado del texto en contexto (Jolibert, 2009).
- Frente a los desempeños de comprensión de textos expositivos con FOS descripción. evidenciados en la primera prueba (Pre-test), realizada a los estudiantes, se dedujo que confundían el lenguaje con la acción de representar gráficas y emitir sonidos para terminar en

la composición de una palabra lo que les impedía ir más allá del orden, estructura y marcas lingüísticas para la comprensión y significado de los textos; por tanto, los procesos de lectura no habían sido válidos, como lo afirma Reyes (citado por el Ministerio de Educación Nacional), el lenguaje va más allá del concepto dado por la gramática, de este modo el hablar se convierte en una habilidad del individuo, adquirida desde el contexto y cultura, por otro lado la escritura es una normativa gramatical que un educador debe orientar para el alcance de la competencia. De acuerdo a estos antecedentes, se elaboraron actividades que mostraron un avance paulatino en la comprensión de textos, especialmente en la del texto expositivo con FOS descripción adaptados a la propia realidad del contexto, en las que se transformó la percepción que tenían acerca del lenguaje, tomando como postura que el lenguaje es el que moviliza el pensamiento a través de la comunicación.

- Las deficiencias presentadas en la comprensión de textos expositivos con FOS descripción en un estado inicial (Pre-test), donde los estudiantes no reconocían la información explícita o implícita enunciada en los textos, son inquietantes ya que afectaban las demás áreas del conocimiento por dos razones; la primera el área de lenguaje era vista como un libro cargado de normas ortográficas, ya que no se generaban actividades que incentivaran el interés y apropiación de su significado global que posibilita el conocimiento y la interacción dentro y fuera del contexto, en definitiva era visto como una asignatura más, lejos de entenderse como un elemento que moviliza las intenciones e interacciones de los individuo para cada día (Cassany, 2003). Segundo, el texto expositivo con FOS descripción tiene un nivel de exigencia y rigurosidad para ser comprendido, ya que su contenido es de tipo científico y se caracteriza por la modificación del conocimiento de manera objetiva (Alvarez, 2010). De acuerdo con estas consideraciones, era necesario crear actividades que aportaran al desarrollo cognitivo y metacognitivo para llegar al proceso de comprensión e

interpretación del significado del texto (Jolibert, 2009), por lo que la intervención de la secuencia didáctica hizo que los estudiantes se posicionaran como protagonistas de la lectura y producción de textos expositivos, por medio de herramientas pertinentes y adaptadas en la identificación y uso de las macro y las micro estructuras para cumplir con el propósito comunicativo.

- En la *situación de comunicación*, entendida como la función de comunicar mediada por las huellas lingüísticas que permiten el tejido comunicacional y avance del lenguaje desde el significado del habla y bajo los parámetros de competencias que se articulan de acuerdo a las necesidades (Jolibert, 1984), a lo que los estudiantes presentaban ciertas fortalezas puesto que encontraban relación con los indicadores, en este orden de ideas la mayoría se ubicaron en un nivel medio en el Pre-test. Probablemente, se deba a que en las aulas de clase desde temprana edad, se aborda la situación de comunicación en textos como el narrativo, por ende se encontraban familiarizados con esta dimensión, a lo que Jolibert (2011), agrega que es esa tipología la más reconocida por parte de los estudiantes. Es así como una vez implementada la secuencia didáctica, se profundizaron sus saberes en esta dimensión pasando de medio a alto. Por lo tanto, se tuvo en cuenta las relaciones de poder que se establecen en el acto comunicativo donde el enunciador es el poseedor del conocimiento que se transfiere al destinatario, que a su vez se declara beneficiado del mismo, lo que indica que el estudiante deja de ver la situación de comunicación de manera fragmentada y ve el texto como un todo.

- En cuanto a la *superestructura*, se comprobó un avance significativo, ya que los estudiantes se les dificultaba reconocer la estructura del texto, especialmente la introducción, el tema sobre cual trata el texto, antecedentes y contexto, de modo que trabajar los

indicadores en clase, con diversidad de ejercicios planteados desde la secuencia didáctica, permitió que los estudiantes comprendieran la dimensión. Corbacho (2006), siguiendo los planteamientos de Van Dijk (1980) define la macroestructura textual como las informaciones semánticas transmitidas por el texto o la estructura del contenido, por lo tanto el estudiante identificó no sólo la estructura prototípica del texto expositivo, sino que reconoció la forma organización superestructural del texto expositivo con FOS descripción, lo que hizo que al momento de leerlo lo identificara con mayor precisión, lo cual generó la comprensión del mismo, reconociendo conceptos y enunciados, sobre lo que Álvarez (2001), sostiene que comprender la forma estructural de cada texto, posibilita la fácil comprensión y el aprendizaje.

- En la *dimensión de lingüística textual*, los estudiantes contaban con elementos mínimos, lo que les imposibilitaba comprender en su totalidad el texto, no obstante, una vez implementada la secuencia didáctica, los indicadores de esta dimensión se esclarecieron, lo que generó que los estudiantes se detuvieran en el texto y lo analizarán con mayor sentido, dando coherencia y significado a lo que se lee; la secuencia facultó en los estudiantes conocimiento y mayor conciencia, pues estos son determinantes para la comprensión del texto, ya que era indispensable hacer referencia al enfoque semántico comunicativo tomado del MEN (1998) como la construcción del significado y comunicación interactiva, evidenciada como unidad de trabajo. Lo que indica que la comprensión es una unidad de trabajo completa y no fragmentada, donde cada palabra da sentido y significado al discurso oral o escrito, a lo que Álvarez (2001), considere que estas unidades constituyen una gran ayuda en la comprensión de los textos expositivos. De ahí que las actividades de la secuencia didáctica, hicieron que los estudiantes reconocieran

y usarán de manera consciente las marcas textuales, dado al análisis que se le hizo a cada una para la construcción del sentido del texto.

- De otro lado, el trabajo con secuencias didácticas permitió romper los esquemas de las prácticas tradicionales del lenguaje, ganar el interés de los estudiantes, contextualizar la práctica y convertir un tema de actualidad en un tema de estudio, teniendo en cuenta la tarea integradora punto clave dentro del proceso de formación, pues desde allí, se despertó el interés de los estudiantes, dado al contexto cercano a ellos, esto hizo que se le diera relevancia al texto, pues el tema central se enmarca en las bondades del texto expositivo, por ser el texto académico por excelencia, a su vez dichas actividades apuntaron a unos objetivos claros en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que los textos a trabajar deben de ser adaptados al contexto con el fin de facilitar la situación de comunicación (Camps, 2003)

- El enfoque comunicativo permitió que los estudiantes tuvieran la oportunidad de usar el lenguaje en situaciones reales de comunicación y construir significados a partir del proceso lector en un ambiente de participación e interacción que se propició en el aula, en el que indicaron: ¿Cuándo hablar? ¿De qué hablar? ¿Con quién? ¿Cuándo no hacerlo? Y de qué forma ejercer el propósito general en el que se involucre el contexto y la cultura con el fin de formar un hablante oyente ideal, en el que se exige no solo la habilidad para hablar una lengua, sino un saber situarse en el contexto comunicativo (Hymes, 2003).

- La investigación como herramienta pedagógica permite transformar la práctica del docente en la medida que posibilita emprender planes de mejoramiento para superar dificultades en su proceso de enseñanza (Perrenoud, 2004), en este orden de ideas la Universidad y el hecho investigativo promovió al cambio en las acciones en dichos procesos

lo que permite que el docente tenga mayor conciencia a la hora de modificar las actividades y dinámicas de clase y se genere un proceso global de aprendizaje, lo que indica que el docente debe de estar en actualización del conocimiento.

- El diario de campo permitió realizar un análisis de práctica de aula por medio de la observación que generó la reflexión en cada docente participante, esto hizo que las docentes den paso a la transformación pedagógica y a su vez dar cabida a mejorar la educación por medio de la investigación, ya que el hecho de reflexionar en la práctica permite que exista una reestructuración en la elaboración de los planes de área y de aula, teniendo en cuenta las inquietudes, dificultades y habilidades de los estudiantes, a lo que Perrenoud (2007), indique que la enseñanza sea cada vez un proceso profesional, consciente, pertinente y evolutivo, esto hace que el docente modifique las actividades y dinámicas de clase promoviendo estrategias en aras de motivar el aprendizaje del estudiante.

6. Recomendaciones

Una vez culminado el análisis de la información y obtenido las conclusiones teniendo presente la teoría, nos permitimos exponer las recomendaciones que serán de ayuda a la comunidad académica, esencialmente a la enseñanza del lenguaje,

- Diseñar propuestas innovadoras en las instituciones educativas, que apunten al mejoramiento del aprendizaje y el conocimiento del alumnado, a partir de didácticas en las que se integren todas las áreas del saber académico de forma transversal; esto hace que el conocimiento no sea orientado de manera fragmentada, si no que el estudiante lo asocie en su contexto y vida cotidiana.
- Tener en cuenta la tarea integradora en los procesos de aprendizaje, la cual debe de ser llamativa, con el fin de despertar la motivación e interés en los estudiantes para investigar por medio del texto intervenido, la cual debe ser articulada con el contexto con el fin de responder a las necesidades del mismo, dichas temáticas deben de estimular y enriquecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a la comprensión del texto.
- Continuar con las secuencias didácticas para así obtener mejores resultados no solo en el área de lenguaje sino en las demás áreas del conocimiento.
- Enseñar diversidad de tipologías textuales en el aula por medio de secuencias didácticas con actividades definidas y secuencializadas frente a la comprensión de textos, lo cual permite construir conocimiento en torno al lenguaje y le da la capacidad al estudiante de

mejorar su discurso en cualquier contexto garantizando el desarrollo de la competencia comunicativa.

- Teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, el contexto y el modelo escuela nueva, se hace indispensable contar con estrategias y actividades como trabajo entre pares, acompañante en el proceso de interaprendizaje, entre otros, con el fin de atender a los aprendizajes de cada uno.
- Continuar con el proceso de investigación y formación continua de los docentes, esto permite el aprendizaje y aprestamiento de nuevos conocimientos, lo que genera reflexión de la práctica pedagógica y transformación de la misma.
- Promover el uso del texto expositivo desde grados iniciales, ya que este tipo de texto presenta el tema con claridad, orden y precisión con el fin de informar, explicar y argumentar las ideas que se van a enseñar y aprender, de manera que se genere una transformación del conocimiento, y además, teniendo en cuenta que este tipo de texto es el más trabajado en las pruebas externas y en el contexto académico como tal.

Bibliografía

- Álvarez, T. (1996). *El Texto Expositivo- Explicativo: su Súper Estructura y Características Textuales*. Madrid: Universidad Complutense Madrid.
- Álvarez Angulo, T., & Ramirez Bravo, R. (2010). *El texto expositivo y su escritura*. Folios. N° 32, 73-87.
- Angulo, T. Á. (2001). *Textos Expositivos-Explicativos y Argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Camps, A. (2003). *Secuencia Didáctica para Aprender a Escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2004). *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Lenguaje N° 32, 1-27.
- Carmen, L. M. (2006). *Textos Explicativos/Expositivo*. Recuperado de: https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/563712/mod_resource/content/1/La%20exposici%C3%B3n.pdf.
- Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica*. Lectura y vida, 1-22.
- Crespillo Álvarez, E. (2011). *Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2*. Gíbralfaro Estudios Pedagógicos. N° 71, 1-5.
- Daniel Cassany, M. L. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique
- De Mier, M. V. (2015). *Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria*. Córdoba, Argentina. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282015000200009.
- González, E. G. (s.f.). *La Psicología de Vygotsky en la Enseñanza Preescolar*. Trillas.

Herrera, R. (16 de febrero de 2008). *Innovemos*. Obtenido de Innovemos:

<https://innovemos.wordpress.com/2008/02/16/la-teoria-del-aprendizaje-de-vygotski/>

Hymes, D. H. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Universidad Nacional de Colombia, *Revistas Unal*. N° 14-37.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collao, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A DE C.V.

Irrazabal, N., & Saux, G. (2005). *Comprensión de textos expositivos. Memorias y estrategias lectoras*. *Educación, lenguaje y sociedad*, 33-55.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.

Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Lerner, D. (2001). *Leer y Escribir en la escuela: lo real lo posible y lo imaginario*. México: Fondo de Cultura Economía.

López, A., & Encabo, E. (1999). *El carácter social del lenguaje y su función vertebradora del pensamiento: La transposición didáctica traducida en el taller de Lengua y Literatura*. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. N°11, 95-109. Facultad de Educación, Universidad de Murcia, España

Mauricio, P. A. (2005). *Un Marco para Pensar Configuraciones Didácticas en el Campo*. La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia, 47-65. Bogotá: Universidad del Valle

Marín Peláez, J., & Aguirre Quintero, D. (2010). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9 de EBS, de la institución educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira*. Tesis de Maestría, Educación. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

- Martínez Solís, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra de la UNESCO.
- Martínez, M. (2002). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Recopilación parcial del volumen 1y 2*. Cali: Cátedra UNESCO.
- Martínez Solís, M. C., Álvarez, D. I., Hernández, F., Zapata, F., & Castillo, L. C. (2004). *Discurso y Aprendizaje*. Cali: Cátedra UNESCO.
- Martínez, A., & Rodríguez, C. (1989). *Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua*. *Comunicación, lenguaje y educación.*, 77-87.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lineamientos Curriculares, Lengua castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Reporte de la Excelencia*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- MEN. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Bogotá: MEN.
- Padilla de Zardan, C. D. (2011). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba, Argentina: Comunicarte lengua y discurso.
- PISA in focus, (2011). *¿Leen los estudiantes actualmente por placer?* OCDE, Tomado en línea: www.pisa.oecd.org
- Pérez Abril, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: ICFES.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Rosa Julia Guzmán (2014). *Problemas de comprensión lectora: nueve de cada diez casos se pueden tratar en el aula*. Bogotá: Universidad de la Sabana.

- Sánchez Lozano, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula. Serie Río de letras Manuales y cartillas*. Colombia: Plan Nacional de lectura y escritura, 47.
- Schneuwly, B. (1992). *La concepción vygotskiana del lenguaje escrito*. Ginebra: CL&E.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126278>
- Solé, I. (1997). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. *Infancia y aprendizaje*, 39-40 1-13.
- Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura*. Valencia, España: Universidad de Barcelona.
- Tolchisky, L. (1993). *Aprendizaje de Lenguaje Escrito*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UNESCO. (1999). *Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)*. Paris: UNESCO.
- Vega López, N. A., Bañaes Faz, G., Reyna Balladares, A., & Pérez Amaro, E. (2014). *Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria*. Mexico: Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Fausto.

Anexos

Anexo No. 1. *Consentimiento informado*

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es informarle a usted como padre, madre o acudiente del estudiante _____, quien participará de una investigación, acerca de la naturaleza de la misma, así como del rol del estudiante en ella.

La presente investigación está siendo desarrollada por las docentes **Jéssica Castillo Castaño y Sandra Restrepo Castaño**, estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. **El objetivo** de la investigación: Determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos expositivos con FOS descripción, en estudiantes de los grados cuarto y quinto del Instituto Mistrató, Sede Jardincito, del Municipio de Mistrató.

Si usted acepta que el niño participe de este estudio, se le pedirá al estudiante responder preguntas de comprensión lectora sobre texto expositivo, mediante dos cuestionarios, uno antes de iniciar la implementación de la secuencia didáctica y otro al finalizar la aplicación de la misma y participar de diferentes actividades encaminadas a mejorar la comprensión de textos expositivos- descriptivos por medio de la secuencia didáctica. En algunos momentos se podrán realizar registros fotográficos o videos, que podrán ser utilizados para la presentación de los resultados de la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial siendo utilizada principalmente para los propósitos de la investigación. Con los resultados encontrados se harán recomendaciones a la Institución Educativa, sin mencionar los nombres de los participantes, con el fin de que se considere la importancia de fortalecer la comprensión lectora desde un enfoque comunicativo.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento y comunicarse con las docentes Jéssica Castillo y Sandra T. Restrepo al 3146108487 o al 3135565384.

Desde ya le agradecemos su participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto que mi hijo o estudiante a quien represento, participe voluntariamente en esta investigación, conducida por _____, considerando que he sido informado (a) del objetivo y alcance de este estudio.

Me han indicado también que el estudiante en cuestión, tendrá que responder dos cuestionarios, antes y después de implementada la secuencia didáctica la cual tendrá una duración de aproximadamente cuatro meses, donde participará en diferentes actividades, encaminadas a mejorar la comprensión de lectura.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido también informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar al estudiante a mi cargo del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para éste o para mi persona.

De igual forma, autorizo la utilización, publicación y divulgación de fotos o videos en los cuales aparezca mi hijo o acudido, si así lo requiere la investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona que está desarrollando este proyecto.

Nombre del acudiente o padre de familia




Firma acudiente o padre de familia
C.C.

Nombre del estudiante

Firma del estudiante

Fecha: _____

Anexo No. 2. *Diario de campo*

  	
DIARIO DE CAMPO	
Fecha:	
Hora:	Lugar:
Fase de la SD:	Sesión N°:
Descripción	Interpretación (reflexión)
	Conceptual: Procedimental: Actitudinal:

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE UN TEXTO EXPOSITIVO CON FOS DESCRIPCIÓN.**

EJERCICIO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre: _____

Edad: _____ **Grado:** _____

Después de leer el siguiente texto, contesta el cuestionario que consta de 18 preguntas, todas con un enunciado y cuatro opciones de respuesta, selecciona y marca con una x en la hoja de respuesta la que consideres correcta.

LAS ABEJAS

Por: Julián Pérez Porto y Ana Gardey.

Las abejas son bichos que están por todas partes, las hay pequeñas y grandes, son importantes para los seres humanos, hacen parte del conjunto Anthophil (esto significa que aman las flores), pertenecen a la familia conocida como Apoidea, una superfamilia de insectos del orden himenópteros, comúnmente conocidos como abejas y abejorros.



Estas miden alrededor de quince milímetros de largo y su color varía de acuerdo con su especie. Hay cerca de 20 mil tipos de abejas identificadas por expertos, pero las más conocidas son las negras, con franjas amarillas que se sitúan de forma diferente en cada una. Viven en los huecos de los árboles o en colmenas desarrolladas por el ser humano.

Dichas colmenas, están compuestas por una colonia de abejas con una única reina capaz de fecundar los huevos, varias hembras estériles (obreras) y una gran cantidad de machos llamados zánganos. En este orden de ideas, las obreras cuentan con varias responsabilidades: primero, limpiar la colmena y alveolos; segundo, alimentar la larva real; tercero, almacenar el polen y néctar y cuarto, ventilar la colmena con sus alas para mantener la humedad. Los machos o zánganos son redondos, gordos y peludos, no se alimentan solos, por lo que las obreras se encargan de darles de comer, además, carecen de aguijón, por ende, no sirven para proteger la colmena. Su único trabajo es fecundar a la reina, y él que no lo logre debe emigrar y jamás volver, si no lo hace la reina lo destripará.

Las abejas se caracterizan, en primer lugar, por ser las productoras de la cera y de la miel, una sustancia dulce que producen a partir del néctar que recogen de las flores y de los fluidos de las plantas o de las excreciones de otros bichos. Estos insectos capturan estos elementos, los mezclan con una enzima presente en su saliva denominada invertasa y los conservan en el interior de los panales, donde esta composición se transforma en miel, cuya

extracción se realiza a través de la técnica conocida como apicultura; en segundo lugar, por ser polinizadoras, aspecto muy importante en el ecosistema, el cual consiste en trasladar el polen desde el órgano masculino de las flores (conocido como la antera) hasta el órgano femenino (es decir, el estigma). Este hecho, posibilita que se concrete la fusión del gameto masculino con el femenino del óvulo y, finalmente, se puedan obtener flores o frutos.

Resumiendo, las abejas son insectos que se destacan por la forma particular en que se organizan en la colmena y por realizar el proceso de polinización que es fundamental para la conservación y reproducción de muchas especies vegetales, lo que es vital para el sustento de los seres vivos. Por todo lo anterior, es posible afirmar que proteger la vida de las abejas es cuidar la vida misma.

Tomado y Adaptado de Definición de abeja
[http:// definicion.de/abeja/](http://definicion.de/abeja/)

Cuestionario

(Identifica el enunciador como la persona que expone y da claridad sobre tema-Enunciador)

1. Los autores del texto anterior son:

- a. Ana Gardey y Jessica Castillo.
- b. Sandra T. Restrepo y Jessica Castillo Castaño.
- c. Julián Pérez Porto y Ana Gardey.
- d. Sandra T. Restrepo y Ana Gardey.

(Identifica la persona a la que va dirigida el texto-Destinataria)

2. De acuerdo al interés de los autores, el texto está dirigido a:

- a. estudiantes de agronomía.
- b. personas dedicadas a la apicultura.
- c. comunidad en general.
- d. pequeños científicos

(Reconoce la información importante en el texto-Contenido)

3. De las siguientes oraciones ¿Cuál refleja mejor el tema principal del texto?

- a. Las abejas tienen un sistema de reproducción, organización en la colmena y carácter polinizador.
- b. Las abejas reinas se diferencian de los zánganos y de las obreras jerárquicamente.
- c. Es gracias a la abeja reina que todas las funciones de la colmena están organizadas.
- d. Las abejas ayudan al equilibrio ambiental por su forma de reproducción y organización en la colmena.

(Identifica la introducción en el texto-Introducción)

4. En la introducción del texto, los autores pretenden:
- Cuestionar el papel de la abeja reina en la colmena.
 - Presentar el tema sobre el cual tratará el texto.
 - Dar su opinión acerca de las abejas y su papel en la vida del hombre.
 - Realizar la introducción al concepto de insectos.

(Reconoce en el texto el momento en el que se desarrolla la descripción-Desarrollo)

5. De acuerdo con el texto, ¿en qué párrafo se describen mejor las características de las abejas?

- Párrafo 5.
- Párrafo 3
- Párrafo 2.
- Párrafo

(Reconoce en el texto la conclusión expuesta por el autor- conclusión)

6. Los autores del texto escriben el último párrafo para:
- Repetir información a la mencionada anteriormente.
 - Sintetizar la información y dar cierre al texto.
 - Describir la función de la abeja reina en la colmena.
 - Dar una información adicional al texto.

(Reconoce la función de los conectores lógicos dentro del texto-conectores lógicos)

7. En la oración: *En este orden de ideas, las obreras cuentan con varias responsabilidades: **primero**, limpiar la colmena y alveolos.*

La palabra **primero**, cumple la función de:

- Enumera una responsabilidad.
- Reemplazar palabras para construir una idea.
- Conectar las ideas para dar claridad al texto “Las Abejas”.
- Enlazar las palabras para dar cohesión y coherencia.

(Identifica las características de los objetos que los hacen diferentes a otros-adjetivos)

8. En la oración: *Hay cerca de 20 mil tipos de abejas identificadas por expertos, pero las más conocidas son las **negras**, con **franjas amarillas** que se sitúan de forma diferente en cada una.*
La expresión: **negras con franjas amarillas** cumple la función de:

- describir las abejas.
- determinar las características de las obreras
- especificar ciertas cualidades de las abejas.
- ampliar información sobre las abejas.

(Identifica las palabras que reemplazan, personas, objetos o cosas en el texto - sustitutos)

9. La palabra estas; subrayada en el texto, cumple la función de:

- a. Diferenciar el significado de algunas palabras mencionadas en el texto.
- b. Reemplazar personas, objetos u animales mencionados en el texto.
- c. Modificar el significado de algunas palabras mencionadas en el texto.
- d. Ordenar de manera diferente las palabras.

(Identifica el enunciador como la persona que expone y da claridad sobre tema-Enunciador)

10. De acuerdo con la lectura, se puede afirmar que los autores al escribir el texto tenían la intención de:

- a. Opinar sobre la vida de las abejas.
- b. Informar al lector sobre la vida de las abejas.
- c. Narrar una historia acerca de la vida de las abejas.
- d. Relatar un fragmento sobre los insectos.

(Identifica la persona a quien va dirigido el texto-Destinatarío)

11. Una vez leído el texto, se puede concluir que este ha sido escrito para que:

- a. Cualquier persona conozca información importante sobre las abejas.
- b. Los estudiantes de apicultura puedan construir sus colmenas en las zonas rurales.
- c. Cierta grupo de personas reconozcan la importancia de estos insectos en la vida del hombre.
- d. Expertos en el tema, repasen sus conocimientos.

(Reconoce la información importante en el texto-Contenido)

12. De acuerdo con la manera como está presentada la información en el texto, se puede decir que los autores exponen mejor el tema de las abejas cuando:

- a. Describen la reproducción de las abejas, explican la organización en la colmena e informan sobre la polinización.
- b. Informan sobre la polinización, describen la organización de la colmena y enumeran las funciones de las abejas.
- c. Describen la organización de la colmena, explican el carácter polinizador y enuncian las funciones en la colmena.
- d. Explican la organización en la colmena, informan sobre la polinización y exponen la reproducción de las abejas.

(Identifica la introducción en el texto-introducción)

13. Después de leer el título y la introducción del texto, se puede afirmar que el autor quiso responder a la pregunta:

- a. ¿Qué papel cumplen las abejas?
- b. ¿Qué son las abejas?

- c. ¿Cómo viven las abejas?
- d. ¿Cómo se alimentan las abejas?

(Reconoce en el texto el momento en el que se desarrolla la descripción - Desarrollo)

14. De acuerdo con la manera como se presenta la información en el texto, es posible decir que en él se realizan, de manera ordena:

- a. Una descripción y una caracterización de las abejas.
- b. Una caracterización y una síntesis del tema tratado.
- c. El problema y su respectiva solución.
- d. Una comparación entre las abejas y otros insectos.

(Reconoce en el texto la conclusión expuesta por el autor - conclusión)

15. Teniendo en cuenta la información del texto ¿en qué párrafo se realiza una síntesis de los principales aspectos del tema tratado?

- a. Párrafo 5.
- b. Párrafo 1.
- c. Párrafo 3.
- d. Párrafo 2.

(Reconoce la función de los conectores lógicos dentro del texto - conectores lógicos).

16. En el último párrafo, la palabra **recapitulando** es usada por los autores para:

- a. Iniciar un tema nuevo.
- b. Resumir la información dada.
- c. Dar detalles sobre otros temas.
- d. Explicar o aclarar algunos aspectos.

(Identifica las características de los objetos que los hacen diferentes a otros – adjetivos)

17. Si los adjetivos cumplen la función de describir de manera detallada al sustantivo, entonces, seleccione uno de los siguientes grupos de adjetivos ¿cuál describe mejor a un zángano de la colmena?

- a. Flacos, peludos, reina
- b. Redondos, peludos, gordos.
- c. Divertidos, grandes, peludos.
- d. suaves, grandes, redondos.

(Identifica las palabras que reemplazan, personas, objetos o cosas en el texto- sustitutos)

18. En el séptimo renglón, del cuarto párrafo, la expresión **el cual** reemplaza a:

- a. El carácter polinizador.
- b. El ecosistema y su función.
- c. Las flores y sus características.
- d. La organización de las abejas.

Anexo No. 4. Pos-Test

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE UN TEXTO EXPOSITIVO CON FOS DESCRIPCIÓN – POST - TEST**

Nombre: _____
Edad: _____ **Grado:** _____

Después de leer el siguiente texto, contesta el siguiente cuestionario que consta de 18 preguntas, todas con un enunciado y cuatro opciones de respuesta. Selecciona y marca con una x en la hoja de respuesta la que consideres correcta.

HORMIGAS

Por: Rodolfo Fernández (Licenciado en Biología).

Las hormigas son insectos sociales de la familia *Formícida* y, junto con las avispas y las abejas, pertenecen al orden de los himenópteros. Las hormigas evolucionaron de antepasados similares a una avispa, en el período Cretácico medio, hace unos 110 o 130 millones de años y se diversificaron después del aumento de las plantas con flores. Han sido clasificadas en más de 12.500 especies, pero los mirmecólogos o expertos en el tema, creen que existen unas 22.000 de ellas.



Estas miden alrededor de 0,64 – 2,5 cm y cuentan con variedad de colores, pero, como norma general, las hormigas son de colores oscuros o colores terrestres. Las hay de color rojo, negro, marrón claro, color tierra, dependiendo de la especie. Se identifican fácilmente por sus antenas acodadas y una estructura como de nodo distintivo que forma una cintura delgada.

Las hormigas forman colonias que varían en tamaño: Las pequeñas tienen unas pocas docenas de individuos, que son predadores y viven en pequeñas cavidades naturales; las grandes, son colonias altamente organizadas que pueden ocupar grandes territorios y están conformadas por millones de individuos. Existen tres tipos de hormigas en una colonia: la reina, las obreras llamadas “trabajadoras” o “soldados” y los machos denominados “zánganos”.

La reina es la única hormiga que puede poner entre 800 y 1500 huevos por día, que son fertilizados por la hormiga macho, quien presenta alas y tiene como función aparearse con las hormigas reina. Una vez la fecundan no viven mucho tiempo. Las obreras, por su parte, cuentan con varias responsabilidades: Primero, cuidan a la reina y sus crías; segundo, buscan la comida alrededor del nido compuesta por hojas, hongos, miel, néctar, pequeños insectos y animales muertos, aunque la dieta exacta de la hormiga depende de la especie y, tercero, expanden el nido. Las hormigas soldado también son conocidas como obreras mayores o cabezonas, ellas protegen a la reina, cuidan la colonia de grandes depredadores y usan su fuerza y grandes mandíbulas para cortar y transportar objetos de gran tamaño.

Las hormigas se caracterizan, en primer lugar, por su sistema de comunicación, el cual consiste en desprender una sustancia (feromonas), que es detectado por las otras, con el fin de encontrar la comida, el regreso a casa o dar aviso de peligro, este sistema permite que las hormigas operen como una entidad unificada, trabajando colectivamente, para apoyar la colonia; en segundo lugar, por la capacidad para modificar hábitats y recursos, aumentando la fertilidad y conservación del suelo, ya que son buenas descomponiendo la materia orgánica, contribuyendo a eliminar los cadáveres y otros residuos del suelo como restos vegetales; por último, las hormigas pueden polinizar aunque no vuelen como las abejas, ya que pueden cargar el polen hasta plantas cercanas.

Finalmente, las hormigas tienen una división del trabajo establecido y eficaz y un sistema comunicación entre los individuos de la colonia, lo que las hace fundamentales para la conservación del suelo y el crecimiento de plantas y semillas. En este sentido, la desaparición de las hormigas provocaría una degradación rápida del sistema, ya que se dejarían de tener los servicios que realizan estos pequeños insectos, perdiendo la diversidad biológica del planeta. Por todo lo anterior, es indispensable la conservación de las hormigas.

Tomado y Adaptado de hormigapedia
<http://www.hormigapedia.com/>

Cuestionario

(Identifica el enunciador como la persona que expone y da claridad sobre tema-Enunciador)

1. El autor del texto anterior es:
 - a. Sandra T. Restrepo
 - b. Ana Gardey
 - c. Rodolfo Fernández.
 - d. Jessica Castillo C.

(Identifica el tipo de persona al que va dirigida el texto - Destinatario)

2. De acuerdo con el propósito del autor, el texto está dirigido a:

- a. estudiantes de agronomía.
- b. personas dedicadas a la mirmecología.
- c. comunidad en general.
- d. pequeños científicos.

(Reconoce la información importante en el texto – Contenido)

3. De las siguientes oraciones ¿Cuál refleja mejor el tema principal del texto?

- a. Las hormigas tienen un sistema de reproducción, una organización en la colonia, un sistema de comunicación y apoyan la conservación del suelo.
- b. Las hormigas reinas se diferencian de las obreras jerárquicamente y tienen un papel más especializado en la colonia, lo que las hace más importantes.
- c. Es gracias a la hormiga reina que todas las funciones de la colonia están organizadas, su papel es parecido al de un presidente.
- d. Las hormigas ayudan al equilibrio ambiental por su forma de reproducción y organización en la colonia, los seres humanos deben aprender mucho de estos insectos.

(Identifica la introducción del texto - introducción)

4. Con la introducción del texto, el autor pretende:
- a. cuestionar el papel de la hormiga reina en la colonia.
 - b. presentar el tema sobre el cual tratará el texto.
 - c. dar su opinión acerca de las hormigas y su papel en la vida del hombre.
 - d. realizar la introducción al concepto de insectos.

(Reconoce en el texto el momento en el que se desarrolla la descripción- Desarrollo)

5. De acuerdo con el texto, ¿en qué párrafo se describen mejor las características de las hormigas?

- a. Párrafo 6.
- b. Párrafo 3
- c. Párrafo 2
- d. Párrafo 1.

(Reconoce en el texto función de la conclusión expuesta por el autor- conclusión).

6. El autor del texto escribe el último párrafo para:
- a. repetir información, mencionada anteriormente.
 - b. sintetizar la información y dar cierre al texto.
 - c. describir la función de la hormiga reina en la colonia.
 - d. dar una información importante y adicional al texto.

(Reconoce la función de los conectores lógicos dentro del texto.- conectores lógicos)

7. En la oración: *Las obreras cuentan con varias responsabilidades: **Primero**, cuidan a la reina y sus crías....*

La palabra **primero**, cumple la función de:

- a. enumera una responsabilidad.
- b. reemplazar palabras para construir una idea.
- c. conectar las ideas para dar claridad al texto “hormigas”.
- d. enlazar las palabras para dar cohesión y coherencia.

(Identifica las características de los objetos que los hacen diferentes a otros – adjetivos)

8. En la oración: *Las hormigas son de colores oscuros o colores terrestres. Las hay de **color rojo, negro, marrón claro, color tierra**, dependiendo de la especie.*

La expresión: **color rojo, negro, marrón claro** cumple la función de:

- a. describir las hormigas.
- b. establecer las características de las hormigas soldado.
- c. especificar ciertas cualidades de las hormigas.
- d. ampliar información sobre las hormigas.

(Identifica las palabras que reemplazan, personas, objetos o cosas en el texto - sustitutos)

9. la palabra **estas**; ubicada en el párrafo dos en el texto, cumple la función de:

- a. diferenciar el significado de algunas palabras mencionadas en el texto.
- b. reemplazar personas, objetos u animales mencionados en el texto.
- c. modificar el significado de algunas palabras mencionadas en el texto.
- d. ordenar de manera diferente las palabras.

(Identifica el enunciador como la persona que expone y da claridad sobre tema- Enunciador)

10. De acuerdo con la lectura, se puede afirmar que el autor al escribir el texto tenía la intención de:

- a. opinar sobre la vida de las hormigas.
- b. informar al lector sobre la vida de las hormigas
- c. narrar una historia acerca de la vida de las hormigas.
- d. relatar un fragmento sobre los insectos.

(Identifica la persona a quien va dirigido el texto- Destinatario)

11. Una vez leído el texto, se puede concluir que este ha sido escrito para que:

- a. cualquier persona conozca información importante sobre las hormigas.
- b. los estudiantes de entomología puedan construir colonias de hormigas en las zonas rurales.
- c. cierto grupo de personas reconozcan la importancia de estos insectos en la vida del hombre.

- d. expertos en el tema, repasen sus conocimientos especializados sobre insectos.

(Reconoce la información importante en el texto – Contenido)

12. De acuerdo con la manera como está presentada la información en el texto, se puede decir que el autor presenta mejor el tema de las hormigas cuando:

- a. describen la reproducción de las hormigas, explican la organización en la colonia e informan sobre la conservación del suelo.
- b. informan sobre la conservación del suelo, describen la organización de la colonia y enumeran las funciones de las hormigas.
- c. describen la organización de la colonia, explican sobre la descomposición de la materia y enuncian las funciones en la colonia.
- d. analizan la organización en la colonia, mencionan la conservación del suelo y cuestionan la reproducción de las hormigas.

(Identifica la introducción en el texto - introducción)

13. Después de leer el título y la introducción del texto, se puede afirmar que el autor, en estos dos puntos, quiso responder a la pregunta:

- a. ¿Qué papel cumplen las hormigas?
- b. ¿Qué son las hormigas?
- c. ¿Cómo viven las hormigas?
- d. ¿Cómo se alimentan las hormigas?

(Reconoce en el texto el momento en el que se desarrolla la descripción - Desarrollo)

14. De acuerdo con la manera como se presenta la información en el texto, es posible decir que en él se realizan, de manera ordena:

- a. una descripción y una caracterización de las hormigas.
- b. una caracterización y una síntesis del tema tratado.
- c. el problema y su respectiva solución.
- d. una comparación entre las hormigas y otros insectos.

(Reconoce en el texto la conclusión expuesta por el autor - conclusión)

15. Teniendo en cuenta la información del texto, ¿en qué párrafo se realiza una síntesis de los principales aspectos del tema tratado?

- a. Párrafo 6.
- b. Párrafo 5.
- c. Párrafo 3.
- d. Párrafo 2.

(Reconoce la función de los conectores lógicos dentro del texto - conectores lógicos).

16. En el último párrafo, la palabra finalmente es usada por el autor para:

- a. iniciar un tema nuevo.
- b. resumir la información dada.
- c. dar detalles sobre otros temas.
- d. explicar o aclarar algunos aspectos.

(Identifica las características de los objetos que los hacen diferentes a otros – adjetivos)

17. si los adjetivos cumplen la función de describir de manera detallada al sustantivo, entonces, ¿Cuál de los siguientes grupos de adjetivos describen mejor a un soldado de la colonia?

- a. Pequeñas, obreras
- b. Mayores o cabezonas.
- c. Divertidos, grandes,
- d. suaves, redondas.

(Identifica las palabras que reemplazan, personas, objetos o cosas en el texto-sustitutos)

18. En el primer renglón, del quinto párrafo, el término el cual reemplaza la expresión:

- a. sistema de comunicación.
- b. el ecosistema y su función.
- c. La colonia y sus características.
- d. la organización de las hormigas.

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

TAREA INTEGRADORA:

Pequeños entomólogos describiendo el mundo de los bichos: Una secuencia didáctica para la comprensión de textos expositivos.

OBJETIVO GENERAL

Comprender un texto expositivo-descriptivo, con estudiantes de grado cuarto y quinto de la institución educativa Mistrató sede Jardincito del Municipio de Mistrató Risaralda, a través de la ejecución de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, teniendo como tarea integradora la cual lleva como nombre “Pequeños entomólogos describiendo el mundo de los bichos”.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la situación de comunicación.
 - Reconocer en el texto expositivo, los elementos propios de una situación de comunicación, identificando el enunciador, destinatario y contenido.
 - Reconocer la forma de organización estructural del texto expositivo-descriptivo, la introducción, desarrollo y conclusión, marcadores descriptivos, con el fin de diferenciarlo de otras tipologías textuales.
 - Reconocer las características del texto expositivo (claridad, objetividad y concisión).
 - Identificar las ideas importantes del texto con el fin de comprender su sentido.
 - Establecer los componentes de la lingüística textual, diferenciando cada elemento y su función en el texto.
 - Identificar la importancia de los conectores lógicos y su función en el texto expositivo-descriptivo.
 - Reconocer los sustitutos y su función en el texto.
 - Identificar la comprensión de los estudiantes por medio de la Secuencia Didáctica y una rejilla de verificación del aprendizaje.
-

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales:**
 - Parámetros de la situación de comunicación (enunciador, destinatario y contenido).
 - Análisis del texto expositivo-descriptivo (definición, función y características)
 - Superestructura del texto expositivo (introducción, desarrollo y conclusión).
 - Componentes de la lingüística textual, diferenciando cada elemento y su función en el texto: Conectores lógicos, adjetivos, sustitutos.

 - **Contenidos procedimentales.**
 - Activación de conocimientos previos.
 - Realiza lecturas de textos expositivos sobre insectos
 - Determina la situación de comunicación, atendiendo al propósito del autor.
 - Diferencia la forma de organización estructural del texto expositivo y lo compara con otro tipo de textos.
 - Selecciona las marcas lingüísticas en el texto, para la realización de un buen escrito con un fin comunicativo.
 - Reconocimiento las características propias de un texto expositivo (Objetividad,
-

claridad, concisión).

- Elaboración de esquemas antes y después de leído el texto.
- Expone la importancia del texto expositivo en el plano de las ciencias naturales.
- Realiza actividades de forma oral.
- Socialización y corrección de las actividades, teniendo en cuenta lo planteado por las docentes y compañeros.

- **Contenidos actitudinales**

- Respeta las opiniones de los compañeros y hace apreciaciones valorativas.
 - Se esfuerza por alcanzar las metas y los propósitos de aprendizaje.
 - Ve la lectura y la escritura como procesos de formación fundamental para mejorar su situación comunicativa.
 - Valora los aprendizajes suministrados por docente / compañeros.
 - Reflexiona sobre la función social del texto expositivo.
-

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

La presente secuencia didáctica está dirigida a través del trabajo en grupo y la guía experta de las docentes, basándose en la de exploración de los saberes previos por parte de los estudiantes, para luego ser consolidados con una planeación ordenada y estructurada y posteriormente obtener mejores resultados en cuanto a los aprendizajes que son interrelacionados con el contexto. Para ello se realiza una secuencia de actividades, formulación de preguntas, videos, consultas con el uso de diferentes herramientas, salidas y lecturas para reconocer la tipología textual especialmente la de nuestro interés que se enmarca en la comprensión del texto expositivo- descriptivo.

1. **Sesión 1:** https://www.youtube.com/watch?v=3tXZZTy_ncE&feature=youtu.be (anexo 1).

2. **Sesión 3:** ¿Qué es un insecto? del libro insectos y arañas (anexo 2).

3. **Sesión 4:**

- Video: <https://www.youtube.com/watch?v=DRyds9OSewY> (anexo 3).

- *Los sentidos de los insectos* (anexo 4).

- *Una libélula podría ser el dron más pequeño del mundo* (noticia, El Tiempo) (anexo 5).

4. **Sesión 5:** *La tijereta* tomado de <https://www.animales.website/tijereta/> (anexo 6)

5. **Sesión 6:**

-*Las abejas*, tomado y adaptado <http://definicion.de/abeja/>. (anexo 7).

Ciclo de vida de las mariposas Tomado de la web: <http://www.mariposapedia.com/ciclo-vida-mariposas/> (anexo 8).

6. **Sesión 7:** *La Mosca* (anexo 9). Tomado de <https://www.infoanimales.com/informacion-sobre-la-mosca-comun>

7. **Sesión 8:**

-*Las abejas*, tomado y adaptado (anexo 7) <http://definicion.de/abeja/>.

Ciclo de vida de las mariposas Tomado de la web: <http://www.mariposapedia.com/ciclo-vida-mariposas/> (Anexo 8).

8. **Sesión 10:** *La luciérnaga*, tomado de la web: <https://www.animales.website.> (anexo 10).

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

SESIÓN No 1: Presentación y negociación de la secuencia didáctica.

En busca de un Entomólogo

Objetivo:

Presentar la secuencia didáctica y establecer los acuerdos pedagógicos a los estudiantes y padres de familia.

Apertura

Las docentes realizarán el saludo inicial a los estudiantes y padres de familia, se tomará la lista de los asistentes.

A cada padre y estudiante se le hará entrega de una tarjeta con el nombre del proyecto y una chocolatina Jet, una vez ubicados se presentará el video se presenta un video “Los insectos” (Anexo I).



Actividades de desarrollo

Terminado el video se invita a los estudiantes y padres de familia a socializar el tema a desarrollar durante la secuencia didáctica.

Se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la función de los insectos en la naturaleza?
- ¿Por qué son importantes los insectos en la vida del hombre?
- ¿De qué se alimentan?
- ¿Cuál es el ciclo de vida de estos animales?
- ¿Qué pasaría si los insectos desaparecen?
- ¿Qué tanto sabemos de los insectos?
- ¿Les gustaría aprender sobre insectos?
- ¿Para qué nos sirve aprender sobre insectos?
- ¿Qué recursos debemos utilizar para obtener la información necesaria?

Una vez se terminen de escuchar las respuestas, las docentes pasarán a presentar la secuencia didáctica que lleva como nombre “**Pequeños entomólogos describiendo el mundo de los bichos**” exponiendo los objetivos de enseñanza y aprendizaje; teniendo en cuenta el contexto que presta todos los medios para aprender.

Seguidamente se anuncia a los estudiantes y padres de familia que para aprender sobre insectos se van a analizar lecturas, algunos videos; describir imágenes y realizar trabajos guiados.

Para ello se utilizaran unos textos expertos donde se van a mejorar significativamente los niveles de comprensión lectora.

Se les realizan las siguientes preguntas:

- ¿Qué más desean aprender?
 - ¿A qué se comprometen?
-

Teniendo en cuenta las respuestas y opiniones dadas por los estudiantes, las docentes definen los acuerdos pedagógicos, normas de convivencia y compromisos, los cuales quedarán plasmadas en una cartelera y ubicados en un lugar visible del salón, este estará decorado con el proyecto a desarrollar.

En dicho espacio también se tendrá un cuadro de saberes previos, avances de aprendizaje que se alimentarán durante todo el proceso de aplicación de la secuencia didáctica.

Cierre

Para concluir se socializará la sesión, los intereses que tienen frente al tema y las expectativas que tienen con respecto a la ejecución de la secuencia didáctica.

SESIÓN No 2: Evaluación de condiciones iniciales.

El discurso me identifica.

Objetivo: Reconocer los saberes previos de los estudiantes e identificar las situaciones de comunicación en las que se configuran los diferentes discursos.

Apertura

Las docentes saludarán a los estudiantes, llamarán a listan y darán inicio a la jornada.

Luego las docentes recordarán lo realizado en la clase anterior realizando las siguientes preguntas.

- ¿Que vimos la clase pasada?
- ¿Cuáles fueron los acuerdos plasmados en la sesión anterior?
- ¿Qué dudas han surgido referente al tema?

Seguidamente se presenta a los estudiantes el objetivo de esta sesión, además se orientarán las formas de trabajo.

Desarrollo

Se solicitará a los estudiantes que se dividan en tres grupos, para que reciban una consigna, en la cual representarán de forma oral diálogos como: *el saludo entre amigos, saludo entre un alcalde y su pueblo, el saludo de un expositor para la presentación de un tema científico.*

Cada grupo contará con un tiempo máximo de 15 minutos para organizar e investigar cada representación, la cual deben mostrar al grupo. Terminadas las exposiciones se hará un análisis de cada diálogo, respondiendo a una serie de preguntas, para identificar *el enunciador, destinatario y contenido.*

- ¿Quién transmite la información? (*Enunciador*)
- ¿De qué hablaron? (*Contenido*)
- ¿Qué papel cumplen los espectadores? (*Destinatarios*)
-

Las respuestas serán plasmadas en el tablero, para hacer reflexión y resolver las dudas que existan frente a ellas, a su vez surgirán nuevos interrogantes que desde el contexto los estudiantes identificaran, para ello se realiza la siguiente pregunta: ¿Qué parte fue clave dentro de las representaciones para llevar y hacer comprender el mensaje, teniendo en cuenta la función de quien transmite, los que escuchan y el contenido a representar?

Teniendo en cuenta lo anterior, las docentes repartirán tres tarjetas a cada grupo.

1. **Enunciador:** es quien domina el tema -experto.
 2. **Destinatario:** la persona que lee o que escucha la información, dicha persona puede conocer o desconocer el tema.
 3. **Contenido:** presentación del tema con las ideas principales. La expresión oral es importante en ella debe de existir claridad en el mensaje, objetividad y precisión, teniendo en cuenta el público al que va dirigido.
-

El grupo explicará las tarjetas y el rol que cumplió dentro de la representación, además resolverán en los grupos las siguientes preguntas, registrando las fortalezas y debilidades encontradas.

- ¿Identificaron al expositor como un experto en el tema?
- ¿El lenguaje utilizado fue claro para los oyentes?
- ¿El tema fue claro?
- ¿El lenguaje que utilizó como enunciador fue acorde para el tipo de destinatario?

Se ajustan los conocimientos y concluye la sesión.

Cierre

Se finalizará la sesión enunciándoles a los estudiantes que la próxima sesión se identificará el enunciador, el destinatario y el contenido desde el texto.

Cada estudiante realizará en una hoja la reflexión que le dejó la actividad realizada,

respondiendo los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué aprendimos?
- ¿Cómo aprendimos?
- ¿Para qué les sirve lo aprendido?
- ¿Cuáles fueron los elementos principales que les permitió comprender la temática?

Se socializa lo escrito por cada estudiante y se pegará en el cartel en el espacio establecido desde la sesión anterior.

SESIÓN No 3: Comunicando

Objetivo: Reconocer los parámetros propios de una situación de comunicación: Enunciador, destinatario y contenido de acuerdo al tipo de discurso y el contexto.

Apertura:

Las docentes saludarán a los estudiantes seguidamente se llamará a lista y se dará inicio a la jornada, retomando los conocimientos adquiridos en la clase anterior (enunciador, destinatario y contenido) estudiados desde una representación por grupos.

Para la sesión se tendrán en cuenta las fichas entregadas en la sesión anterior, las cuales servirán de apoyo.

Desarrollo:

Las docentes conformarán dos equipos de trabajo, **el primer equipo será de los jurados, el segundo equipo los lectores**; este último es el encargado de analizar la lectura del texto ¿Qué es un insecto? (**Anexo 2**). Para la lectura del texto tendrán un tiempo de 10 minutos; terminado el tiempo se socializa el texto en voz alta a los demás equipos de trabajo, quienes ejercerán el rol de jurados con la siguiente rejilla:

¿Quién es el autor del texto?	
¿A quién está dirigido el texto?	
¿Qué dice el texto?	
¿Cuál es la intencionalidad del texto?	

Culminado el ejercicio, se realizará una relectura del texto donde se llevarán a cabo las mismas preguntas de la rejilla en voz alta, lo que permitirá evidenciar si los estudiantes que leyeron el texto

están comprendiendo el objetivo de esta sesión, teniendo en cuenta las fichas de ayuda usadas en la sesión anterior, ubicando el elemento de la situación de comunicación en la casilla correspondiente.

Terminadas las lecturas y el análisis se invita a los jurados a exponer la respectiva rejilla; esto permitirá que los estudiantes identifiquen los elementos propios de la situación de comunicación.

Las docentes realizarán las siguientes preguntas.

- ¿Cómo estuvo la actividad?
- ¿Cuál era el tema del texto?
- ¿Identifican quién escribió el texto?
- ¿Cuál era la idea principal?
- ¿Comprendieron el mensaje?
- ¿La persona que escribió el texto es un experto en el tema?
- ¿A quién va dirigido el texto?

Las docentes retroalimentan la sesión haciendo uso de las fichas de apoyo utilizadas en las sesiones, teniendo en cuenta que los roles desde el discurso oral pueden cambiar de enunciador a destinatario. Sin embargo en el texto es un poco diferente ya que la función del enunciador es quien escribe el texto, la cual es una persona que domina el tema, una experta; el destinatario es la persona que lee el texto y puede desconocer la información presentada, el contenido es la presentación del tema, donde se condensa la mayoría de la información con las ideas principales.

Posteriormente se pegará el texto en el espacio con la rejilla correspondiente y las fichas, donde estará plasmado el contexto de situación de comunicación propuesto por Jolibert (2009).

Cierre:

Finalizada la actividad de las situaciones de comunicación se hace recopilación de conceptos en forma colectiva a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendimos?
- ¿Cómo aprendimos?
- ¿Para qué nos sirve lo aprendido?
- ¿Cómo nos hemos sentido?

No 4: Reconociendo

Objetivo: Reconocer el texto expositivo y establecer sus diferencias con otras tipologías textuales.

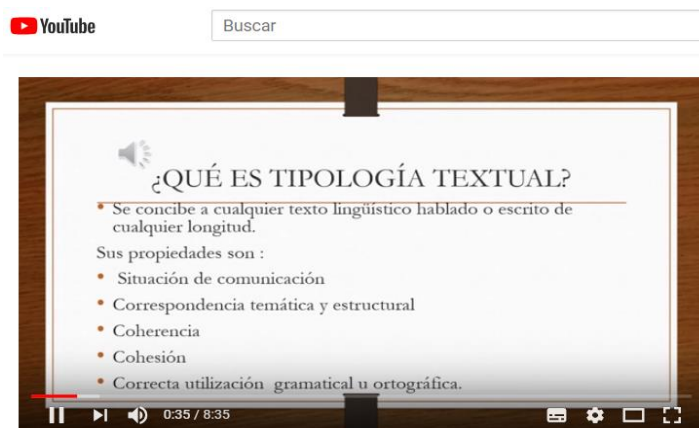
Apertura:

Las docentes iniciaran la clase saludando, seguidamente dará inicio a la jornada llamando a lista.

Preguntará a los estudiantes lo visto en la clase pasada, para ello se realizará una serie de preguntas:

- ¿Cuál es el enunciador en el texto o en una situación real?,
- ¿Qué papel juega el destinatario?
- ¿A qué nos referimos con contenido?
- ¿Cuál era la intención del texto?

Posteriormente se proyectará un video “Tipologías textuales” (**Anexo 3**) con el fin de reconocer la estructura y contenido de cada texto, finalizado se realizarán preguntas sobre el contenido del video.



Tipologías Textuales

- ¿A qué se refieren con tipología textual?
- ¿Qué tipo de textos existen?
- ¿Cuáles son las características de un texto narrativo? ¿Enuncien algunos ejemplos?
- ¿Cuáles son las características de un texto Expositivo y de un Argumentativo?
- ¿Todos los textos son similares?
- ¿Será que los textos son escritos de la misma manera?

En el tablero habrán dos textos pegados uno expositivo “Los sentidos de los insectos” (**Anexo 4**) y uno informativo “Una libélula podría ser el dron más pequeño del mundo” (noticia- El Tiempo) (**Anexo 5**).

Desarrollo:

Se les indica al grupo que se van a trabajar varias actividades.

Primero se dividirá el grupo en dos, a cada grupo se les entregará dos tipos de textos, uno expositivo “**Los sentidos de los insectos**” (**Anexo 4**) y otro (Informativo- noticia) “**Una libélula podría ser el dron más pequeño del mundo**” (**Anexo 5**), con el fin de que expresen las habilidades para comparar y diferenciar un texto del otro.

Deben de desarrollar la lectura y analizar los textos. Las diferencias quedarán consignadas en un cuadro comparativo, que cada grupo tiene, seguidamente deben de exponer lo realizado a los demás compañeros, con el fin de afianzar los conocimientos.

Actividad 1:

1. Los textos leídos son:

Argumentativos: ____ Expositivo: ____

1. ¿Los textos cuentan con la misma estructura?

Sí: ____ No: ____

2. ¿Cuál es la intención del autor de cada texto?

3. ¿Qué diferencia existe en los contenidos de los textos leídos?

Cuadro comparativo

TEXTO 1 (Los sentidos de los insectos)	TEXTO 2 (Una libélula podría ser el dron más pequeño del mundo)
¿Cómo empieza el texto?	¿Cómo empieza el texto?
¿Cantidad de párrafos?	¿Cantidad de párrafos?
¿De qué manera está organizada la información?	¿De qué manera está organizada la información?
¿Cuál crees que sea la intención del autor al escribir el texto?	¿Cuál crees que sea la intención del autor al escribir el texto?
¿Qué parecido tiene con el otro texto?	¿Qué parecido tiene con el otro texto?
Propósito comunicativo del texto	Propósito comunicativo del texto
Lenguaje empleado	Lenguaje empleado

Actividad 2:

Se le indicará a los estudiantes que organicen tres equipos, a cada equipo le corresponderá hacer una representación oral de la siguientes tipologías textuales con su respectiva consigna:

Equipo 1, Argumentativo, Pedir permiso a la mamá para salir con sus amigos.

Equipo 2, Exponer: Explicar a un compañero cuáles son las partes de la bicicleta.

Equipo 3, Narrar: Contar una historia.

Terminada la primera actividad las docentes unificarán los conceptos expuestos en el cuadro comparativo, contrastando ambas respuestas (estudiantes - docentes), permitiendo afianzar los conocimientos.

Para la segunda actividad, los estudiantes expondrán a los demás compañeros, esto permitirá cimentar los conocimientos, permitiendo diferenciar el texto expositivo de otras tipologías textuales, para ello se registrarán las exposiciones en una cartelera, lo que posibilitará reconocer las características del texto expositivo.

Cierre

Una vez terminadas las actividades se revisarán los cuadros, se afianzarán los conocimientos aclarando dudas y realizando un esquema en el tablero.

Para afianzar las actividades de metacognición y dar conclusión a la sesión se realizan las siguientes preguntas a los estudiantes.

- ¿Qué aprendimos?
- ¿Cómo aprendimos?
- ¿Para qué nos sirve lo aprendido?
- ¿Cómo nos hemos sentido?

SESIÓN N° 5: Características del texto expositivo: objetividad, claridad y concisión.

Objetivo: Identificar las características del texto expositivo.

Apertura:

Las docentes saludarán a los estudiantes, llamarán a lista y darán inicio a la clase realizando preguntas de la sesión anterior donde se reconocieron las diferentes tipologías textuales.

- ¿Qué tipos de textos se trabajaron en la clase pasada?
- ¿Cuáles son las características del texto expositivo?
- ¿Cómo se reconoce un texto expositivo?
- ¿Los ejercicios han permitido comprender las diferencias entre las tipologías textuales?

Se recordarán conceptos a través de preguntas como:

- ¿Cuál es la función del destinatario en un texto?
- ¿Cuál es el papel del enunciador?

Finalizadas las preguntas se les indicará el objetivo de la clase, teniendo como fin reconocer las características del texto expositivo.

Desarrollo:

Se invitará a los estudiantes para que conformen tres equipos, a cada equipo se les entregará el texto “la tijereta” (**Anexo 6**), tienen el reto de reorganizar el texto, de acuerdo a las características de un texto expositivo (objetividad, claridad y concisión) por lo tanto estos textos están redactados así:

- 1 Texto subjetivo: Reorganizar con objetividad.
- 2 Texto error: Reorganizar con claridad
- 3 Texto extenso: Resumir

Los errores serán corregidos con el apoyo de unas tarjetas, que tiene como propósito orientar a los estudiantes para reorganizar, y así cumplir con el objetivo de la sesión.

Tarjetas

<p>Centrarse en el tema El texto expositivo ha de atenerse al tema</p>	<p>Objetividad El texto expositivo debe de ser lo más objetivo posible y no reflejar opiniones</p>	<p>Claridad La exposición ha de ser clara ante todo</p>
<p>Concisión El discurso expositivo ha de ser breve. Las ideas expresadas deben de ser cortas y exactas.</p>	<p>Imagen del insecto</p>	

Terminada la actividad se realizan las siguientes preguntas.

- ¿El texto presenta errores?
- ¿El texto presenta ideas exactas?
- ¿El texto es claro?
- ¿Es un texto objetivo?

Posteriormente se les indicará a los estudiantes que socialicen la organización de los textos y se afiancen los conocimientos, respecto a las características del texto expositivo, los registros quedarán plasmados en el tablero.

Cierre:

A cada estudiante se le entrega una hoja donde debe de responder las siguientes preguntas.

- ¿Qué aprendimos?
- ¿Cómo aprendimos?
- ¿Para qué nos sirve lo aprendido?
- ¿Cómo nos hemos sentido?

SESIÓN No 6: los textos y las colmenas tienen una organización!

Objetivo: Identificar la (FOS) del texto expositivo, introducción, desarrollo y conclusión; con el fin de diferenciarlo de otras tipologías textuales.

Apertura:

Las docentes iniciarán la clase saludando, llamaran a lista y darán inicio a la jornada. Posteriormente, se realizarán preguntas de la sesión anterior

- ¿Cuáles son las características del texto expositivo?
- ¿Cuál es la finalidad del texto expositivo?
- ¿Que han aprendido en las diferentes sesiones?

Terminadas las preguntas se les recordará a los estudiantes que cada texto obedece a una forma de organización estructural, por ende la sesión tiene como objetivo identificar la forma de organización estructural del texto expositivo y características con el fin de diferenciarlo de otras tipologías textuales.

Desarrollo:

Las docentes dividirán el grupo en dos; trabajaran tres actividades, deben de tener en cuenta las sesiones anteriores, puesto que van concatenadas.

Actividad 1

Se colocarán dos textos en el tablero, uno expositivo ¿Que es un insecto? (**Anexo 2**) y uno informativo, Una libélula podría ser el dron más pequeño del mundo (**Anexo 5**), para ello las docentes leerán los textos en voz alta, seguidamente les indicaran leer los textos en los grupos, una vez terminen de leer buscarán las diferencias entre uno y otro, por medio de preguntas que les llevarán a diferenciar las estructuras de ambos textos, teniendo en cuenta la intención comunicativa de cada uno.

Preguntas.

- ¿Los textos presentan la misma información?
 - ¿Cuál es la idea más importante?
 - ¿En qué se diferencian los textos?
 - ¿Cómo creen que están organizados los textos?
-

Se retoman los textos iniciales y se realiza el siguiente organizador

Texto ¿Que es un insecto?	Texto Informativo Una libélula podría ser el dron más pequeño del mundo
¿Cómo empieza el texto?	¿Cómo empieza el texto?
¿Cuál es la idea más importante?	¿Cuál es la idea más importante?
¿Qué dice?	¿Qué dice?
¿De qué manera finaliza?	¿De qué manera finaliza?

Terminada la actividad los estudiantes deberán socializar, encontrando las diferencias en cada uno y enunciando las, por medio de preguntas se pretenderá llevar a cabo el reconocimiento de la estructura de cada uno.

Actividad 2.

A los grupos se les entregará un texto dividido en cuatro partes, las cuales deberán ser organizadas de manera coherente, para ello cuenta con la ayuda de tres fichas (Introducción, desarrollo y conclusión) las cuales se podrán orientar, además contarán con un organizador gráfico donde podrán transcribir el texto- rompecabezas.

Rompecabezas textual

Texto: las abejas (**Anexo 7**)

LAS ABEJAS	Por: Julián Pérez Porto y Ana Gardey.
-------------------	--

1

2

3

Ilustración



Dichas colmenas, están compuestas por una colonia de abejas con una única reina capaz de fecundar los huevos, varias hembras estériles (obreras) y una gran cantidad de machos llamados zánganos. En este orden de ideas, las obreras cuentan con varias responsabilidades: primero, limpiar la colmena y alveolos; segundo, alimentar la larva real; tercero, almacenar el polen y néctar y cuarto, ventilar la colmena con sus alas para mantener la humedad. Los machos o zánganos son redondos, gordos y peludos, no se alimentan solos, por lo que las obreras se encargan de darles de comer, además, carecen de aguijón, por ende, no sirven para proteger la colmena. Su único trabajo es fecundar a la reina, y él que no lo logre debe emigrar y jamás volver, si no lo hace la reina lo destripará.

Las abejas se caracterizan, en primer lugar, por ser las productoras de la cera y de la miel, una sustancia dulce que producen a partir del néctar que recogen de las flores y de los fluidos de las plantas o de las excreciones de otros bichos. Estos insectos capturan estos elementos, los mezclan con una enzima presente en su saliva denominada invertasa y los conservan en el interior de los panales, donde esta composición se transforma en miel, cuya extracción se realiza a través de la técnica conocida como apicultura; en segundo lugar, por ser polinizadoras, aspecto muy importante en el ecosistema, el cual consiste en trasladar el polen desde el órgano masculino de las flores (conocido como la antera) hasta el órgano femenino (es decir, el estigma). Este hecho, posibilita que se concrete la fusión del gameto masculino con el femenino del óvulo y, finalmente, se puedan obtener flores o frutos.

Las abejas son bichos que están por todas partes, las hay pequeñas y grandes, son importantes para los seres humanos, hacen parte del conjunto Anthophil (esto significa que aman las flores), pertenecen a la familia conocida como Apoidea, una superfamilia de insectos del orden himenópteros, comúnmente conocidos como abejas y abejorros.

Recapitulando, las abejas son insectos que se destacan por la forma particular en que se organizan en la colmena y por realizar el proceso de polinización que es fundamental para la conservación y reproducción de muchas especies vegetales, lo que es vital para el sustento de los seres vivos. Por todo lo anterior, es posible afirmar que proteger la vida de las abejas es cuidar la vida misma.

Organizador gráfico.

Producción: los estudiantes deberán diligenciar la información correspondiente del texto “las abejas” en el siguiente esquema para luego socializar en el grupo.

INTRODUCCIÓN (Como inicia)

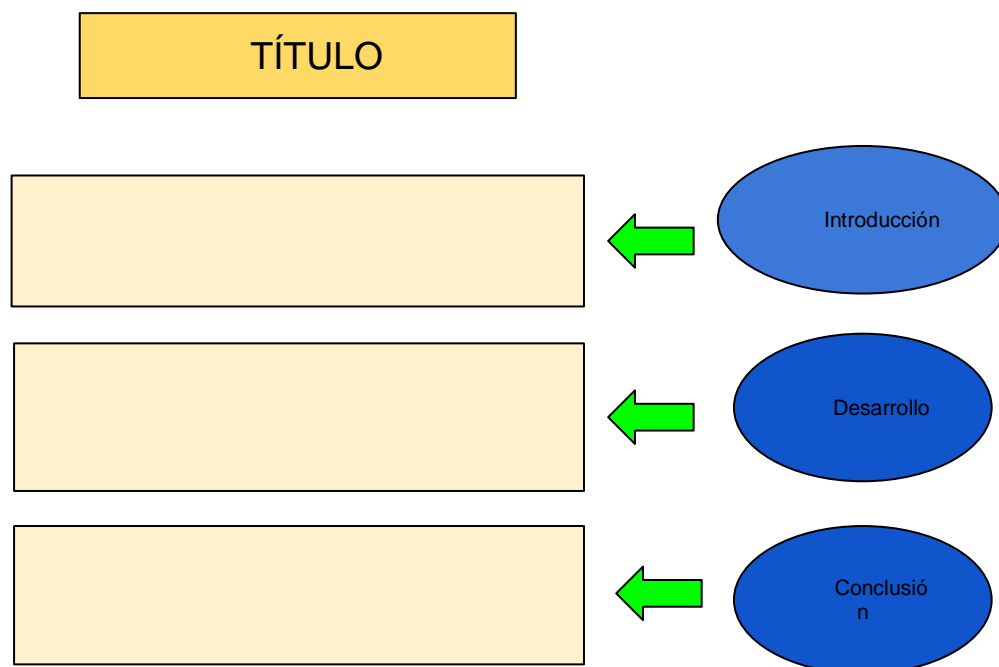
DESARROLLO (Momento de presentar de manera organizada y lógica las ideas para darle sentido al texto. Enuncias las ideas importantes.)

CONCLUSIÓN (Como finaliza el texto)

Se realizan las siguientes preguntas.

- ¿De qué habla el texto?
- ¿Cuál es el tema principal?
- ¿Qué aspectos se desarrollan el texto?
- ¿Qué quiere decir el autor del texto?
- ¿Cómo finaliza el texto?

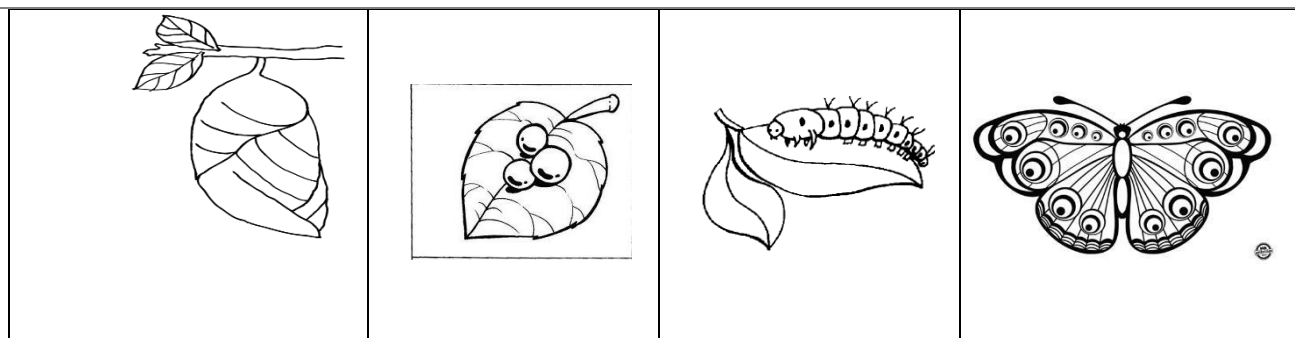
Finalmente en el tablero se pegara una silueta del texto expositivo, con ayuda de los estudiantes se pegan los párrafos del texto “Las abejas” (Anexo 7) en la silueta. Y se explicará la estructura del texto, resolviendo dudas y ajustando los conocimientos.



Actividad 3.

Con los conocimientos obtenidos en las actividades pasadas deberán realizar una **producción de un texto expositivo**, se indicará a los estudiantes investigar las siguientes palabras: Oruga, pupa o crisálida y ciclo (Anexo 8), se entrega el siguiente esquema.

Orden del texto (Estructura)	Dibujo	Información (Texto)
1		
2		
3		



1. Con el tema investigado, deberán de a realizar un escrito de manera coherente como lo indica el esquema.
2. Se hará la socialización de la actividad en clase.

Cierre:

A cada estudiante se le entrega una hoja donde debe de responder las siguientes preguntas.

- ¿Qué aprendimos?
- ¿Cómo lo han aprendido?
- ¿Para qué les sirve lo aprendido?
- ¿Cómo se han sentido?
- ¿Qué fue lo que más me gusto?
- ¿Cuál es la estructura de un texto expositivo?
- ¿Qué actividad fue complicada?
- ¿Qué conocimientos debo ajustar?

SESIÓN No 7: Identificando el texto descriptivo.

Objetivo: Reconocer los elementos propios del texto expositivo- descriptivo, inmersos en su forma de organización superestructural.

Apertura:

Se iniciara la clase con el saludo, seguidamente las docentes preguntaran a los estudiantes que aprendieron en la sesión anterior, ¿Cómo les fue con la tarea? ¿Que lograron investigar? ¿Comprendieron la estructura de un texto expositivo? Posteriormente se ajustaran conocimientos y se les indicará a presentar la sesión, por medio de las siguientes preguntas: ¿Qué es describir? ¿Para qué nos puede servir?, con lo que han aprendido ¿Cuál es el propósito del texto descriptivo?

Desarrollo:

En equipos de trabajo se entregará el texto de “ la mosca” (Anexo 9), deberán de encontrar elementos claves que le permitan identificar si lo que están leyendo corresponde a un texto descriptivo, además deberán de tener presente la situación de comunicación y los propósitos del texto, a medida que vayan avanzando en la lectura se harán preguntas como:

- ¿De qué se habla en el primer párrafo?
- ¿Que está diciendo?


Los estudiantes irán subrayando la información que consideren importante, además de las características propias de lo que se está mencionando a lo largo del texto.

Cada grupo tendrá un mapa, deben organizar la información, utilizar sus propias palabras o las subrayadas en el texto, cumpliendo con las características del texto expositivo.

Una vez terminada, se propiciará un espacio para socializar los trabajos y afianzar los conocimientos.

Las docentes pegarán un organizador en el tablero, el cual se desarrollará de manera conjunta.

Organizador.

Lugar donde vive	Nombre	Tamaño
Alimentación		Reproducción
	Tema:	
	Beneficios	

Finalizada la actividad se les pasará una imagen de un insecto a los estudiantes, deben de describirlo con lo aprendido y llevarlo a la siguiente sesión.

Cierre:

Se realiza el proceso de valoración del aprendizaje promoviendo la reflexión y el deseo de aprender, se hace el proceso de metacognición a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendimos?
- ¿Cómo aprendimos?
- ¿Para qué nos sirve lo aprendido?
- ¿Cómo nos hemos sentido?

SESIÓN No 8: Conectando ideas

Objetivo: Reconocer la importancia de los conectores lógicos y su función para comprender de manera precisa las ideas dentro del texto.

Apertura:

Se iniciará la clase con el saludo, seguidamente se expondrá la tarea de la sesión anterior, resolviendo las dudas existentes. Una vez terminada la exposición se plantearán los objetivos de la sesión y el orden de las actividades a realizar, las cuales consistirán en reconocer la importancia de los conectores lógicos y su función para comprender de manera más precisa las ideas dentro del texto, dándole sentido al mismo.

Desarrollo:

Se Indicará a los grupos que se trabajara de manera colectiva e individual, para ello se tendrán tres actividades la primera será en grupo, la segunda individual y la tercera en grupo, terminada cada actividad se afianzarán los conocimientos, resolviendo dudas e inquietudes.

Actividad 1:

Una vez en los equipos de trabajo, los grupos encontrarán en una mesa una serie de conectores en desorden, los cuales deberán de organizar en un cartel ubicado en la pared, el cual está dividido en cuatro columnas (Adición, causa-efecto, orden, conclusión) deberán ubicarlos en la casilla correspondiente.

ADICIÓN	CAUSA-EFECTO	ORDEN	CONCLUSIÓN
---------	--------------	-------	------------

Actividad 2:

De manera individual los estudiantes recibirán el texto “Ciclo de vida de las mariposas” (Anexo 8), donde además de leer deberán subrayar los conectores.

Actividad 3

Se entregarán a los equipos de trabajo el texto “las abejas” (Anexo 7) el cual cuenta con unos espacios en blanco, los estudiantes deberán escoger el conector correcto, que será seleccionado de la lista de conectores que está en la parte inferior del texto.

Terminada las actividades las docentes con los estudiante sustentarán con las actividades propuestas las funciones y el sentido que dan los conectores en los textos, las diferencias que se establecen a partir de su función, los de adición, causa-efecto, orden y conclusión.

Cierre:

Se entrega el formato para ser diligenciado por los estudiantes, para afianzar las actividades de metacognición y dar conclusión a la sesión.

- ¿Qué aprendimos?
- ¿Cómo aprendimos?
- ¿Para qué nos sirve lo aprendido?
- ¿Cómo nos hemos sentido?

SESIÓN No 09: “Describe insectos”

Objetivo: Identificar las cualidades que describen los insectos.

Apertura:

Se iniciara la clase con el saludo, seguidamente se realizará ajustes de los temas vistos en las sesiones anteriores, como los parámetros de la situación de comunicación, superestructura del texto y conectores, con el fin de entrarlos en contexto con la sesión.

Posteriormente se les socializará el objetivo y las actividades que llevarán a identificar las palabras que dentro del texto describen a los insectos.

Desarrollo:

Las docentes guiarán las actividades, las cuales se harán de manera individual.

Actividad 1

Para identificar qué conocen los estudiantes sobre el tema, se les indicará que cada uno debe sacar de una bolsa negra un insecto al azar. Con la oralidad debe describir sus cualidades a los demás estudiantes; quienes tienen la labor de adivinar el insecto que el compañero está describiendo; una vez todos los estudiantes terminen la esta fase de la actividad, se dirige a la mesa de materiales donde se

encuentran unas fichas con adjetivos, los cuales deben relacionar y ubicar en la cartelera con el respectivo insecto, teniendo en cuenta proceso de aprendizaje adquirido durante la sesión.

Actividad 2

Terminada la primera actividad, se les entregará una lectura del insecto que escogieron, con el propósito que cada estudiante subraya los adjetivos que se encuentran en el texto, finalizada las actividades se socializan y se ajustan los aprendizajes realizando las siguientes preguntas.

- ¿Para qué sirven los adjetivos?
- ¿Las palabras seleccionadas fueron las correctas para describir a los insectos?
- ¿Qué función cumplen en el texto?

Cierre:

Se entrega el formato para ser diligenciado por los estudiantes, para afianzar las actividades de metacognición y dar conclusión a la sesión.

- ¿Qué aprendimos?
- ¿Cómo aprendimos?
- ¿Para qué nos sirve lo aprendido?
- ¿Cómo nos hemos sentido?

SESIÓN No 10: Dame la palabra mágica entomólogo

Objetivo: Reconoce las palabras que reemplazan acciones, cualidades o sujetos dentro del texto.

Apertura:

Se iniciará la clase con el saludo y llamado a lista, seguidamente se retomará la sesión anterior a partir de las siguientes preguntas ¿Qué son los adjetivos? ¿Qué función cumplen los adjetivos?.

Se resolverán los interrogantes y se socializa el objetivo de la sesión.

Desarrollo:

Las docentes presentan dos actividades, que se realizarán de manera conjunta, siguiendo las indicaciones.

Actividad 1:

Se presentará un cartel dividido en tres columnas, cada una tendrá la imagen de un entomólogo y un insecto, dichas imágenes varían por la distancia que existe del uno al otro dentro de cada columna, lo que permite que tengan los siguientes distintivos: ***cercanía, distancia media y lejanía.***

En una mesa estarán las fichas de los sustitutos, los estudiantes deben ubicarlas en las columnas correspondientes de acuerdo a la posición de las imágenes. (***Estás, esto, esta, estos, estas, esos, eso, ese, aquella, aquello, aquéllos.***)

Para ello tendrán un tiempo de 10 minutos, terminada la actividad se analizará lo construido, observando la posición del entomólogo y los insectos y la ubicación de las fichas, las docentes orientarán a los estudiantes para que identifiquen si la actividad fue realizada correctamente o deben mejorar, siguiendo como referente el distintivo que existente en cada columna. Nuevamente, en forma colaborativa se reorganizaran los sustitutos en la ubicación correspondiente.

Actividad 2:

Seguidamente se les entregará un texto de “la Luciérnaga” (**Anexo 10**) donde van a subrayar los sustitutos encontrados, se asignará un tiempo de 15 minutos, finalizados cada estudiante socializará la actividad a sus compañeros, de acuerdo a lo comprendido durante la actividad anterior, deberán comentar el tipo de sustituto que tuvo más frecuencia durante la lectura del texto y argumentar el concepto de sustitutos que cada uno interpretó.

Por equipos de trabajo, elegirán un representante quien responderá la pregunta que le sea asignada por el dado preguntón:

- ¿Qué son los sustitutos?
- ¿Qué expresan los sustitutos en los textos?
- ¿Cuáles son las formas de los demostrativos?

A medida que los estudiantes respondan cada una de las preguntas, las docentes irán interviniendo con ejemplos y otras estrategias que permitirán a los estudiantes consolidar sus aprendizajes.

Posteriormente, se les pide a los estudiantes que vuelvan a revisar la actividad realizada con el texto de la luciérnaga, para identificar errores y corregirlos a partir de los nuevos saberes.

Terminada la actividad los estudiantes pegaran los textos a un lado del cartel realizado al inicio de la sesión.

Cierre:

Se entrega el formato para ser diligenciado por los estudiantes, para afianzar las actividades de metacognición y dar conclusión a la sesión.

- ¿Qué aprendimos?
- ¿Cómo aprendimos?
- ¿Para qué nos sirve lo aprendido?
- ¿Cómo nos hemos sentido?

SESIÓN No 11: El mapa del saber

Objetivo: Reconocer los parámetros de la situación de comunicación, superestructura y la lingüística textual en un texto expositivo- descriptivo.

Apertura:

Las docentes realizarán el saludo, llamarán a listan y darán inicio a la jornada.

Posteriormente se resolverán interrogantes de la sesión anterior y se pasará a presentar el objetivo de la sesión en el cual se realizará un mapa con los diferentes conceptos recopilados durante las sesiones.

Desarrollo:

Las docentes le indicarán a los estudiantes que se organicen en parejas, cada equipo tendrá un mapa, el cual irán alimentando con los propios conceptos, encontrarán preguntas como:

- En el texto quien tiene dominio sobre el tema es: _____
- Es quien lee el texto y en la mayoría de los casos no conoce sobre el tema: _____
- Hace referencia al tema y a las ideas principales: _____
- Enuncie las características del texto expositivo: _____
- Para mí el texto expositivo es: _____
- ¿Cuál es la estructura del texto expositivo?

-
- Identifique en la lectura “La Mosca” (**Anexo 9**) la introducción, desarrollo y conclusión, subrayarlo con marcadores de colores, para diferenciarlos.
 - En el mismo texto identificar, adjetivos, sustitutos y conectores.

A medida que vayan avanzando en el mapa irán ganando puntos.

Posteriormente, se realizará un mapa con la ayuda de las docentes para afianzar los conocimientos e interrogantes surgidos en la actividad.

Cierre:

Se entrega el formato para ser diligenciado por los estudiantes, para afianzar las actividades de metacognición y dar conclusión a la sesión.

- ¿Qué aprendimos?
 - ¿Cómo aprendimos?
 - ¿Para qué nos sirve lo aprendido?
 - ¿Cómo nos hemos sentido?
-
-
-

FASE DE EVALUACIÓN

Objetivo: Reflexionar y evaluar los conocimientos adquiridos después de ejecutada la secuencia didáctica.

Apertura:

Las docentes saludarán a los estudiantes y padres de familia, quienes harán presencia de la fase final de la secuencia didáctica, seguidamente se llamará a lista y darán inicio a la jornada; en la que se realizarán algunas reflexiones sobre el aprendizaje del texto expositivo y el conocimiento del contexto, haber aprendido sobre insectos y su función en la naturaleza, teniendo en cuenta la secuencia didáctica.

Desarrollo:

Terminada las reflexiones, las docentes invitarán a los estudiantes a realizar una mesa redonda, con el fin de conocer el antes y después de implementada la secuencia didáctica; para ello se espera que desde la parte oral expongan a los padres de familia como lograron identificar el enunciador, destinatario y contenido en el texto, la superestructura de un texto y la lingüística textual; teniendo en cuenta el tema eje “La entomología”.

Seguidamente se harán las siguientes preguntas:

- ¿Por qué fue importante la tarea integradora?
- ¿Por qué los textos expositivos son importantes?
- ¿Cómo fue el proceso de comprensión de un texto?
- ¿Qué aprendimos?
- ¿Cómo aprendimos?
- ¿Para qué nos sirve lo aprendido?
- ¿Cómo nos hemos sentido?
- ¿Qué debemos mejorar?

Se les entregará un diploma, reconociendo la labor y empeño de los estudiantes.

Cierre:

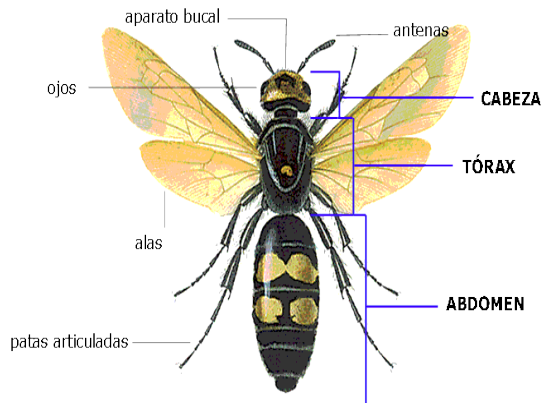
Se darán conclusiones y recomendaciones al grupo.

Anexos de la Secuencia Didáctica.

Anexo 2.

¿QUÉ ES UN INSECTO?

Por: George Else y equipo de especialistas.



Los insectos son el grupo de mayor éxito biológico del reino animal, hasta llegar a constituir el 85% de este.

En cada metro cuadrado de la superficie de la tierra viven nada menos que diez mil insectos. Existen numerosas especies diferentes de insectos, pero todos tienen la misma estructura corporal, capaz de adaptarse a todos los ambientes posibles y a cualquier tipo de régimen alimentario. Los insectos adultos tienen el cuerpo dividido en segmentos articulados, que forman tres partes distintas: cabeza, tórax y abdomen.

Estos tienen una piel compuesta por una sustancia dura, llamada quitina. Ésta forma por un caparazón muy resistente, el exoesqueleto, que protege los órganos interiores y al que están firmemente sujetos los músculos de las patas y de las alas. El exoesqueleto es impermeable y evita que se sequen los fluidos internos, pero no deja pasar el aire, por lo que tiene unos orificios, llamados estigmas, que conducen a los tubos (tráqueas) respiratorios. El exoesqueleto no crece; a medida que el insecto se hace más grande, tiene que despojarse de él y desarrollar uno nuevo. La parte externa del caparazón o cutícula, lleva dibujos o colores que sirven de camuflaje o de advertencia para defenderse de los predadores.

Estos, tienen tres pares de patas articuladas, y la mayoría cuatro alas, por estas características es que los insectos pertenecen al grupo de los artrópodos. Todos tienen el cuerpo dividido en segmentos y con un exoesqueleto duro. No obstante, existen artrópodos que no son insectos: las arañas tienen ocho patas, y los segmentos de su cuerpo forman dos partes, una cabeza-tórax y un abdomen; los ciempiés tienen muchos segmentos, con patas en cada uno de ellos.

Por último, los insectos tienen unas particularidades que los convierten en las especies más numerosas y antiguas de la tierra. Además, por su capacidad de adaptación y evolución han poblado gran parte los ecosistemas, prácticamente en los mismos donde habita el humano, es inevitable que, este grupo de organismos forme una parte importante en la cultura humana, puesto que proporcionan seda, miel y deleitan nuestros oídos, el mundo no sería igual sin ellos.

Tomado y adaptado del libro: Insectos y arañas

Anexo 4:

LOS SENTIDOS DE LOS INSECTOS



Un insecto para sobrevivir debe conocer el mundo donde vive: necesita encontrar alimento, localizar una pareja y, sobre todo, descubrir a sus enemigos antes que tengan oportunidad de atacarlo. Igual que muchos otros animales, tiene cinco sentidos principales: vista, oído, olfato, tacto y gusto. Cada tipo de insecto se especializa en uno de ellos. Las libélulas y los tábanos vuelan de día; por eso están provistos de ojos grandes que les ayudan a encontrar a sus víctimas. En cambio, casi todas las polillas vuelan de noche. Localizan a los compañeros y la comida no mediante la vista, sino con el olfato. Los insectos usan los sentidos para conocer el mundo pero también para vigilar su cuerpo. Gracias a ellos saben hacia donde se dirigen en su vuelo, como están colocadas sus alas y si están aumentando o disminuyendo la velocidad. Esos sentidos son muy importantes para los insectos voladores.

Tomado y adaptado del libro: Insectos y arañas.

Anexo 5:

Una libélula podría ser el dron más pequeño del mundo

El proyecto consiste en instalar neuronas de control en su médula para asumir la dirección del vuelo



Las libélulas cuentan con una especie de mochila instalada en el cuerpo de la libélula que se encarga de enviar las órdenes de guía a las neuronas. Foto: Draper.

Convertir una libélula en el dron más pequeño del mundo es la meta que quiere alcanzar la empresa Draper con su proyecto Dragon fleye, una iniciativa, desarrollada en conjunto con el instituto Howard Hughes Medial, que combina la biología sintética y la

neurotecnología y que tiene entre sus objetivos colaborar en los procesos de polinización guiada así como en el transporte de pequeños objetos y la aplicación de diagnósticos neuronales en miniatura.

La forma en que funciona este sistema es alterando genéticamente a la libélula para **insertar neuronas de control en su médula espinal que cumplirán la función de guiar a los insectos para llegar a una posición deseada**. Según la compañía, se aplican técnicas de biología sintética para que estas neuronas de 'dirección' puedan ser activadas mediante pulsos de luz.

Todo esto funciona gracias a una especie de mochila instalada en el cuerpo de la libélula que se encarga de enviar las órdenes de guía a las neuronas en el interior de su cordón nervioso.

"DragonflEye es un tipo de vehículo micro-aéreo totalmente nuevo que es más pequeño, ligero y sigiloso que cualquier otra cosa creada por el hombre", dijo Jesse J. Wheeler, ingeniero biomédico de Draper e investigador principal del programa en un comunicado.

"Este sistema empuja los límites de la recolección de energía, sensores de movimiento, algoritmos, miniaturización y optogenética, todo ello en un sistema lo suficientemente pequeño como para que un insecto lo lleve", agregó.

Aunque estos insectos también cargan unas minicámaras para hacer grabaciones en los vuelos **sus creadores hacen énfasis en que esta iniciativa podría proporcionar una nueva solución para realizar "diagnósticos miniaturizados, acceder con seguridad a objetivos neuronales más pequeños y ofrecer terapias de mayor precisión"**.

Además Draper espera poder aplicar esta tecnología en abejas teniendo en cuenta que su población se ha derrumbado a la mitad en los últimos 25 años y el sistema de guía podría ayudar a detener la pérdida de polinizadores mediante el monitoreo de sus patrones de vuelo, migración y salud en general. Después de que fuera anunciado el proyecto el pasado mes de enero, la compañía ya realizó las primeras pruebas de este sistema.

Tomado de la noticia- El Tiempo.

Anexo 6.

LA TIJERETA

Con el nombre de tijereta, se conoce vulgarmente a un conjunto de especies de insectos que se caracterizan por contar con un par de pinzas en su parte posterior que se asemejan a unas lindas tijeras, y de allí se desprende este hermoso nombre. Pertenecen al orden de los Dermápteros y la subfamilia es la de los neópteros. Existen más 1800 especies reconocidas y la mayor parte de ellas habita en los climas tropicales. La tijereta es un insecto que acostumbra a vivir entre las piedras o las cortezas de los árboles. Las tenazas en la parte posterior de estos insectos, recibe el nombre de cercos y es común en los artrópodos.

(Objetividad)

LA TIJERETA

Pertenecen al orden de los Dermápteros y la subfamilia es la de los neópteros. Existen más 1800 especies reconocidas. La tijereta es un insecto que acostumbra a vivir entre las piedras o las cortezas de los árboles, son insectos pequeños, de cuerpo alargado que apenas superan los 3 centímetros de largo. Su rasgo distintivo es la presencia de dos cercos. Estos actúan como elemento de disuasión ante posibles ataques de agresores, los exhibe como “armas portales”, pero también cumplen una importante función al sujetar sus presas que captura para alimentarse.

(Claridad).

LA TIJERETA

Con el nombre de tijereta, se conoce vulgarmente a un conjunto de especies de insectos que se caracterizan por contar con una suerte de pinzas en su parte posterior que se asemejan a unas tijeras, y de allí el nombre. Pertenecen al orden de los Dermápteros y la subfamilia es la de los neópteros. Existen más 1800 especies reconocidas y la mayor parte de ellas habita en los climas tropicales. La tijereta es un insecto que acostumbra a vivir entre las piedras o las cortezas de los árboles. Las tenazas en la parte posterior de estos insectos, recibe el nombre de cercos y es común en los artrópodos.

Son insectos pequeños, de cuerpo alargado que apenas superan los 3 centímetros de largo. Su rasgo distintivo es la presencia de dos cercos – especies de pinzas – en la parte posterior, al final del abdomen. Estos cercos de la tijereta actúan como elemento de disuasión ante posibles ataques de agresores, los exhibe como “armas portales”, pero también cumplen una importante función al sujetar sus presas que captura para alimentarse.

La tijereta comparte parentesco con los escarabajos y al igual que estos, son de movimientos rápidos y carecen de vuelo debido a sus cortas alas. Los ejemplares adultos son de un color castaño oscuros y en algunas ocasiones presentan vetas de color marrón claro o canela. Disponen de un aparato bucal de los conocidos como masticador y es poco desarrollado.

Se alimenta de plantas vivas o en estado de descomposición, también puede hacerlo de otros insectos, a los que captura vivos por medio de sus cercos. Una tijereta puede atacar, para alimentarse, a ejemplares de su misma especie, por lo que se han registrado diversos casos de canibalismo entre estos animales.

Se han detectado algunas especies de tijereta que se han adaptado a climas templados y condiciones adversas, pero en estos casos, pasan la mayor parte del tiempo en sus madrigueras, siendo su vida activa más limitada que la de las especies tropicales.

(Concisión).

Tomado y adaptado de la web: <https://www.animales.website/tijereta/>

Anexo 7:

LAS ABEJAS

Por: Julián Pérez Porto y Ana Gardey.

Las abejas son bichos que están por todas partes, las hay pequeñas y grandes, son importantes para los seres humanos, hacen parte del conjunto Anthophil (esto significa que aman las flores), pertenecen a la familia conocida como Apoidea, una superfamilia de insectos del orden himenópteros, comúnmente conocidos como abejas y abejorros.



Estas miden alrededor de quince milímetros de largo y su color varía de acuerdo con su especie. Hay cerca de 20 mil tipos de abejas identificadas por expertos, pero las más conocidas son las negras, con franjas amarillas que se sitúan de forma diferente en cada una. Viven en los huecos de los árboles o en colmenas desarrolladas por el ser humano.

Dichas colmenas, están compuestas por una colonia de abejas con una única reina capaz de fecundar los huevos, varias hembras estériles (obreras) y una gran cantidad de machos llamados zánganos. En este orden de ideas, las obreras cuentan con varias responsabilidades: primero, limpiar la colmena y alveolos; segundo, alimentar la larva real; tercero, almacenar el polen y néctar y cuarto, ventilar la colmena con sus alas para mantener la humedad. Los machos o zánganos son redondos, gordos y peludos, no se alimentan solos, por lo que las obreras se encargan de darles de comer, además, carecen de aguijón, por ende, no sirven para proteger la colmena. Su único trabajo es fecundar a la reina, y él que no lo logre debe emigrar y jamás volver, si no lo hace la reina lo destripará.

Las abejas se caracterizan, en primer lugar, por ser las productoras de la cera y de la miel, una sustancia dulce que producen a partir del néctar que recogen de las flores y de los fluidos de las plantas o de las excreciones de otros bichos. Estos insectos capturan estos elementos, los mezclan con una enzima presente en su saliva denominada invertasa y los conservan en el interior de los panales, donde esta composición se transforma en miel, cuya extracción se realiza a través de la técnica conocida como apicultura; en segundo lugar, por ser polinizadoras, aspecto muy importante en el ecosistema, el cual consiste en trasladar el polen desde el órgano masculino de las flores (conocido como la antera) hasta el órgano femenino (es decir, el estigma). Este hecho, posibilita que se concrete la fusión del gameto masculino con el femenino del óvulo y, finalmente, se puedan obtener flores o frutos.

Resumiendo, las abejas son insectos que se destacan por la forma particular en que se organizan en la colmena y por realizar el proceso de polinización que es fundamental para la conservación y reproducción de muchas especies vegetales, lo que es vital para el sustento de los seres vivos. Por todo lo anterior, es posible afirmar que proteger la vida de las abejas es cuidar la vida misma

Tomado y Adaptado de Definición de abeja
[http:// http://definicion.de/abeja/](http://definicion.de/abeja/)

Anexo 8:

CICLO DE VIDA DE LAS MARIPOSAS

Las mariposas o lepidópteros tienen un ciclo de vida muy variable, determinado en primer lugar por la especie y su género, y luego por las condiciones ambientales, la temperatura, la época del año en que se convierten en adultas, etc. Todos estos factores condicionan el tiempo de vida de una mariposa, que puede abarcar desde unas pocas semanas hasta varios meses, estas cuentan con “metamorfosis



completa”, para llegar a ser un adulto tienen que transitar por los siguientes cuatro estados: huevo, oruga o larva, crisálida y adulto. Cada etapa tiene un objetivo diferente.

Primero, la mariposa comienza su vida con un pequeño huevo de forma redonda, la forma del huevo depende del tipo de mariposa, algunos pueden ser redondos, ovalados, acanalados, entre otras características, así pues, los huevos de las mariposas son colocados en las hojas de las plantas, por lo que si tratamos de buscarlos, tendremos que tomar un tiempo para examinar varias hojas con el fin de encontrar alguno; segundo, los huevos depositados empieza a crecer, la larva o también llamadas orugas, permanecen durante mucho tiempo en ese estado y principalmente lo que hacen mientras dura esta etapa es comer. Cuando el huevo eclosiona, la oruga inicia su trabajo y se come la hoja en la que ha nacido. Es necesario resaltar, que la hoja que se selecciona para poner el huevo es un detalle muy importante pues debe ser de un tipo de hoja que la oruga pueda comer, ya que a cada tipo de oruga le gusta sólo ciertos tipos de hojas. Estas necesitan comer para crecer rápidamente, de ahí que cuando una oruga nace, es extremadamente pequeña, a medida que empieza a comer, comienza a crecer y expandirse. Su exoesqueleto o piel ni se estira ni crece, la expansión de su cuerpo ocurre mediante la muda de la piel, proceso que tiene lugar varias veces; tercero, tan pronto como una oruga se hace cada vez mayor y ha alcanzado cierta longitud y peso, se envuelve a sí misma en una especie de crisálida, desde el exterior de la misma pareciera como si la oruga estuviera descansando, pero en el interior es donde ocurre toda la acción, allí es donde la oruga está cambiando rápidamente, dentro de la crisálida las partes antiguas del cuerpo de la oruga

están experimentando una notable transformación, denominada metamorfosis, para convertirse en las partes hermosas que componen la mariposa. Los tejidos, órganos y miembros de la oruga han sido modificados en el tiempo que dura la crisálida y ya todo está listo para la etapa final del ciclo de vida de una mariposa; cuatro, la oruga ha hecho toda su transformación dentro de la crisálida, se puede ver cómo emerge una mariposa adulta. Al principio las alas van a ser suaves y dobladas contra su cuerpo, debido a que dentro de la crisálida debía adaptarse a las condiciones de su nuevo cuerpo.

Finalmente, la mariposa ha descansado después de salir de la crisálida, bombea sangre en las alas con el fin de ponerlas en funcionamiento y poder volar. Por lo general, dentro de un período de tres o cuatro horas, la mariposa saldrá volando para buscar una pareja y reproducirse, de esa forma el ciclo de vida vuelve a empezar

Tomado de la web: <http://www.mariposapedia.com/ciclo-vida-mariposas/>

Anexo 9:

LA MOSCA

En el mundo de los animales, encontramos los insectos, grupo de pequeños animales, que nos resultan muchas veces molestos a los hombres, y que por tanto siempre buscamos repeles. Tal es el caso de la Mosca Común.

Existen muchas especies de moscas, y de acuerdo a cada una de ellas variará su tamaño, coloración, y lugares de vivienda. La mosca Común, es también llamada Mosca Doméstica, debido a que toma como hábitat todos los lugares donde el hombre se encuentre.



Este insecto se caracteriza por ser Díptero, entendiéndose por tal al grupo de insectos que en lugar de tener 4 alas membranosas (es decir dos pares), tienen solo 2 de ellas; al mismo tiempo es un insecto Braquícero, que tiene que ver con que la segmentación de sus antenas se encuentran. En cuanto a su pequeño cuerpo, podemos decir que puede llegar a medir hasta 8 milímetros de largo, y todo su tórax es de color gris, con unas rayas, precisamente 4, en la parte dorsal. Su abdomen, en la parte inferior, es de color amarillo, y todo su cuerpo se encuentra recubierto de pelos. Los ojos son de color rojo.

Existe un dimorfismo sexual, ya que las hembras son algo más grandes que los machos, y tienen el espacio entre ojo y ojo de mayor tamaño, cabe destacar que el ojo de la mosca, recibe el nombre de ojo compuesto, entendiéndose por tal a un órgano visual, que se caracteriza por no tener un lente central, sino que por el contrario, resulta de la agrupación de hasta miles de unidades receptoras. De esta manera, tienen mayor alcance visual y son capaces de detectar todo tipo de movimientos al instante.

Las moscas son insectos ovíparos, es decir que su reproducción es mediante huevos. Cada hembra puede llegar a poner hasta 8000 huevos aproximadamente, de color blanco. Los cuales eclosionarán en 24 horas. Primero son pequeñas larvas, luego se convierten en pupas, para finalmente el adulto rompe del todo la pupa y poder salir, en busca de pares para aparearse, los cuales tienen una esperanza de vida de unos 15 días aproximadamente.

Estas, comen todo tipo de desechos humanos que contenga nutrientes. Por lo general se encuentra dónde están los residuos de comida, en este sentido, ésta habita en todos los lugares donde el hombre se encuentre, incluyendo todos los climas del planeta. De ahí deviene su nombre popular de Mosca Doméstica.

Tomado y adaptado de la web: <https://www.infoanimales.com>

Anexo 10:

La Luciérnaga



La luciérnaga integra el gran universo de insectos conocidos como coleópteros polívoros. Su familia, la de los lampíridos, está compuesta por más de 2 mil especies y se distribuyen por casi todo el planeta. Su extraña capacidad de emitir luz, mediante una propiedad llamada bioluminiscencia ha sido objeto de estudio por años, por parte de la ciencia.

Es un insecto pequeño, su cuerpo puede medir entre 10 y 14 mm. A simple vista son de color marrón o negro. Describiéndolos más en profundidad, los lampíridos, poseen un exoesqueleto, ojos compuestos, un par de largas antenas. Claramente, el cuerpo de la luciérnaga cuenta con cabeza, tórax y abdomen. Los machos cuentan con 2 pares de alas, utilizando el segundo par para volar, en el caso de las hembras, sus alas pequeñas le impiden volar. Estos insectos son, básicamente, carnívoros, su dieta está constituida por larvas, gusanos y caracoles pequeños.

Sobre suelo húmedo, las hembras van a desovar cerca de 500 huevos. Los huevos, también cuentan con una ligera luminiscencia y 4 semanas después de puestos, eclosionan, dando lugar a pequeñas larvas sin alas. La luciérnaga cuenta con un proceso de metamorfosis completa. Las larvas, que en esa condición pueden llegar a vivir 2 años, una vez listas, se preparan en cámaras debajo del suelo y se convierten en pupas.

La luciérnaga habita en todas aquellas regiones de climas cálidos y templados que cuenten con una buena dosis de humedad.

Las cualidades particulares que distinguen a la luciérnaga, han captado la atención de la ciencia, más allá del espectáculo que brindan en las noches de verano, donde podemos observarlas surcando el cielo con sus destellos de luz.

Tomado y adaptado de la web: <https://www.animales.websit>