

¿Por qué Lloro el Planeta? Una Secuencia Didáctica de Enfoque Comunicativo para la
Producción de Textos Expositivos, con Estudiantes de Grado Cuarto de la Institución Educativa
Rodrigo Arenas Betancurt y de Grado Quinto del Centro Educativo Enrique Millán Rubio de la
Ciudad de Pereira

Luis Hernando Ocampo Trilleras

Magaly Tangarife Patiño

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2019

¿POR QUÉ LLORA EL PLANETA? UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS, CON
ESTUDIANTES DE GRADO CUARTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RODRIGO
ARENAS BETANCURT Y DE GRADO QUINTO DEL CENTRO EDUCATIVO ENRIQUE
MILLÁN RUBIO DE LA CIUDAD DE PEREIRA

Luis Hernando Ocampo Trilleras

Magali Tangarife Patiño

Asesora

Luz Stella Henao García

Magister en Educación y Desarrollo Humano

Trabajo de investigación para Optar por el título de magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2019

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, Junio de 2019.

Dedicatoria

Este trabajo de investigación está dedicado a todas aquellas personas que siempre creyeron en este proyecto y que con sus palabras y acciones lo apoyaron constantemente.

A nuestras familias, porque con su entendimiento y consideración estuvieron siempre presentes fortaleciéndonos a cada instante, así como también a esas personas que ya no nos acompañan pero que de una u otra forma son el motivo de nuestra existencia.

A nuestros estudiantes quienes con su esfuerzo, dedicación y participación creyeron en nosotros e hicieron posible este proceso, y que dejaron grandes huellas en nuestras vidas, permitiéndonos transformarnos como personas y como docentes, a través de nuestras prácticas de aula.

Agradecimientos

Infinitas gracias a Dios por permitirnos terminar con esta etapa de formación académica, de igual forma agradecemos al programa del Ministerio de Educación Nacional “Becas para la excelencia docente”, con el que se busca mejorar la calidad de la educación.

A nuestra asesora Luz Stella Henao García, quien siempre estuvo dispuesta para acompañarnos y guiar con sabiduría y paciencia, con las mejores recomendaciones en el proceso que hoy estamos terminando.

Así mismo a todos los docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, por sus grandes aportes frente a esta investigación y a nuestra transformación como maestros.

Finalmente, nuestros agradecimientos a nuestras familias que son la razón de ser de cada uno de nuestros logros, gracias a su apoyo y constante motivación

Resumen

El objetivo de la presente investigación es determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos subtipo problema solución, de los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa Rodrigo Arenas Betancurt y de grado quinto del centro educativo Enrique Millán Rubio de la ciudad de Pereira, además de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de los docentes participantes del ejercicio investigativo.

La investigación tiene un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental intragrupo, en la que se trabajó con una muestra de 46 estudiantes en total, a los cuales se les aplicó un Pre-test y un Pos-test, que consistió en una rejilla, utilizada para valorar tres dimensiones en la producción de textos expositivos (contexto situacional, superestructura y lingüística textual), los cuales hacen parte de los siete niveles de conceptos lingüísticos propuestos por Jolibert y Sraiki (2009), antes y después de la implementación de secuencia didáctica. Dicho instrumento fue validado mediante prueba piloto y juicio de expertos.

Para el análisis cuantitativo se utilizó la estadística descriptiva, lo que permitió validar la hipótesis de trabajo y ratificar que una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejora la producción de textos expositivos en los estudiantes de 4° y 5° de básica primaria de la institución y el centro educativo antes mencionados. En este sentido, se resalta que la dimensión que más se transformó en ambos grupos, fue la Superestructura.

El propósito de la secuencia didáctica fue desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje, orientados a mejorar la producción de textos expositivos en los estudiantes y a la vez dinamizar las propias prácticas educativas, mediante un ejercicio de reflexión en los diferentes momentos de la intervención.

Respecto al análisis cualitativo, se presenta la reflexión de la práctica pedagógica desarrollada por los docentes participantes en la investigación, a partir de las categorías identificadas en los diarios de campo, elaborados durante las sesiones de la secuencia didáctica, y que permitieron dar cuenta de las transformaciones en las concepciones y prácticas de enseñanza del lenguaje escrito en los docentes investigadores.

Es importante decir que este estudio hace parte del Macroproyecto en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación.

Palabras claves: *producción textual, secuencia didáctica, enfoque comunicativo, texto expositivo (subtipo problema solución), contexto situacional, superestructura, lingüística textual y prácticas reflexivas.*

Abstract

This research project aims to determine the incidence of a didactical sequence, of communicative approach, in the production of expository texts, with a problem- solution subtype, of the students in 4th grade at the educational institution Rodrigo Arenas Betancurt and the Fifth grade of Educational Center Enrique Millán Rubio in the city of Pereira, in addition to reflecting on the Pedagogical practices of the participating educators in this research project.

The research has a quantitative approach with a quasi-experimental intragroup design, and it was developed with a sample of 46 students in total, to whom a Pre-Test and Post-Test was applied. It consisted in a rubric used to value three dimensions in the production of the expository text (situational context, superstructure and textual linguistics.), proposed by Jolibert and Sraiki (2009) inside of seven levels of linguistic concepts to work with the children, before and after the implementation of the didactical sequence. Such instrument was validated through a pilot sample and expert judgement.

Descriptive statistics were used for the quantitative analysis, which permitted the hypothesis validation, ratifying that a didactical sequence of communicative approach, improves the production of expository texts in students of 4th and 5th elementary school grades of the institution and the educational center before mentioned.

This way, it is important to highlight that the dimension that was transformed the most in both grades was that of Superstructure.

The purpose of the didactical sequence it was offer alternatives to the students to get better in the production of the expository text and the same time constituted in a possible route for energize the own educational practices, also socialize the positive aspects and the situations to get better with the teachers companions.

Regarding the qualitative analysis, the reflection about the pedagogical practice developed by the teachers participating in this research project was presented, from the identified categories in the field journals, made during the didactical sequence sessions, and that allowed to show the transformation in the conceptions and teaching practices of written language in the researching educators.

Key words: Textual production, didactical sequence, communicative approach, expository text problem- solution subtype, situational context, superstructure, textual linguistics and reflexive practices.

Tabla de contenido

1. Presentación.....	15
2. Marco teórico.....	29
2.1 Lenguaje.....	29
2.2 Lenguaje escrito.....	31
2.3 Producción textual.....	32
2.3.1 Contexto situacional.....	35
2.3.2 Superestructura del texto.....	37
2.3.3 Lingüística textual.....	37
2.3.4 Enfoque comunicativo.....	40
2.4 Texto expositivo.....	41
2.5 Secuencia didáctica.....	45
2.5.1 La preparación.....	46
2.5.2 La producción.....	46
2.5.3 La evaluación.....	46
2.5 La práctica reflexiva.....	48
3. Marco Metodológico.....	52
3.1 Tipo de investigación.....	52
3.2 Diseño de la investigación.....	52

3.3 Población	53
3.3.1 Muestra	53
3.4 Hipótesis de la investigación	54
3.4.1 Hipótesis nula	54
3.4.2 Hipótesis de trabajo	54
3.5 Variables y Operacionalización.....	54
3.5.1 Variable independiente	54
3.5.2 Variable Dependiente: Producción textual	58
3.6 Unidad de Análisis	62
3.7 Unidad de trabajo.....	63
3.8 Técnicas e instrumentos	64
3.9 Procedimiento.....	65
4. Análisis de la información.....	67
4.1 Análisis cuantitativo de la producción de textos expositivos.....	67
4.1.1 Prueba de hipótesis	68
4.1.2 Desempeño de los estudiantes en las Dimensiones	72
4.2 Análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas.....	109
4.2.1 Fase de preparación	110
4.2.2 Fase de Desarrollo	115
4.2.3 Fase de evaluación.....	122

5. Conclusiones.....	127
6. Recomendaciones	131
Bibliografía.....	133
8. Anexos.....	140
Anexo 1 secuencia didáctica para la producción de textos expositivos.	140
Anexo 2 Rejilla de evaluación de textos expositivos.	205
Anexo 3 Consentimiento informado	211
Anexo 4 Formato Diario de Campo	214
Anexo 5 Actividades Secuencia Didáctica.....	215

Lista de tablas

Tabla 1. Operacionalización variable independiente: secuencia didáctica.....	55
Tabla 2. Operacionalización variable dependiente: producción textual.....	58
Tabla 3. Categorías de análisis.	63
Tabla 4. Niveles de desempeño.	64
Tabla 5. Fases del proyecto de investigación.	66
Tabla 6. Tabla de medidas de tendencia central G1.....	68
Tabla 7 Tabla de medidas de tendencia central G2.....	68

Lista de gráficas

Gráfica 1 Desempeños generales G1	70
Gráfica 2 Desempeños generales G2.....	70
Gráfica 3 Comparación niveles de desempeño Pre-test y Pos-test G1.....	71
Gráfica 4 Comparación niveles de desempeño Pre-test y Pos-test G2.....	71
Gráfica 5 Análisis de dimensiones G1	73
Gráfica 6 Análisis de dimensiones G2	73
Gráfica 7 Dimensión contexto situacional G1.....	75
Gráfica 8 Dimensión contexto situacional G2.....	75
Gráfica 9 Indicadores contexto situacional G1.....	77
Gráfica 10 Indicadores contexto situacional G2.....	77
Gráfica 11 Dimensión superestructura G1	86
Gráfica 12 Dimensión superestructura G2	86
Gráfica 13 Indicadores superestructura G1	88
Gráfica 14 Indicadores superestructura G2	88
Gráfica 16 Dimensión lingüística textual G1	95
Gráfica 17 Dimensión lingüística textual G2	95
Gráfica 18 Indicadores lingüística textual G1	96
Gráfica 19 Indicadores lingüística textual G2	96

Lista de ilustraciones

Ilustración 1 Pre-test del estudiante 3.....	83
Ilustración 2 Pos-test del estudiante 3.	84
Ilustración 3 Pre-test del estudiante 3.....	93
Ilustración 4 Pos-test del estudiante 3	93
Ilustración 5 Pre-test del estudiante 3.....	104
Ilustración 6 Pos-test del estudiante 3.	105
Ilustración 7 Pos-test del estudiante 3 (continuacion).....	106

1. Presentación

El lenguaje cumple un papel fundamental en la vida del ser humano, ya que este instrumento del pensamiento le permite a cada individuo construir, comprender y expresar el mundo que le rodea. Al respecto Cassany (1999) afirma que el lenguaje es:

Una forma de actividad humana,...un instrumento social desarrollado por y para los humanos para conseguir propósitos diversos...en definitiva, el uso del lenguaje es básicamente una acción pragmática dirigida hacia la obtención de propósitos concretos (p.3-4).

Dichos propósitos deben ser considerados en la escuela para permitir que el estudiante se apropie del saber en su contexto, si se tiene en cuenta que es en el entorno escolar, principalmente, donde se pueden movilizar los intereses que le motivan para aprender, y de esta manera adquirir las destrezas para lograr los propósitos que se buscan con el uso del lenguaje.

En este contexto, se pretende ahondar en la escritura que es el tema central de esta investigación, comprendida como un proceso complejo que permite evidenciar la función comunicativa y epistémica del lenguaje. La producción escrita es un proceso de alto nivel cognitivo que satisface necesidades y abarca diversos ámbitos (cognitivo, comunicativo, afectivo y social), en los que interactúa la persona con el mundo, así como lo plantea el informe TERCE de la UNESCO (2016):

[La escritura] Es una herramienta eficaz para el ser humano en cuanto a la posibilidad de expresar su interioridad, de desarrollar la creatividad, de comunicarse de diferentes maneras y con diversas personas, de convencer a otros. Es gracias a la escritura que las sociedades pueden construir su memoria y una herencia común (p. 11).

Al respecto, el Ministerio de educación Nacional (2014), a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) afirma que “Escribir no es copiar. Escribir hoy es producir diferentes

clases de textos, adecuados a situaciones discursivas específicas” (p.16), lo cual se debe dar en contextos reales donde las personas construyen su propia cultura a partir del lenguaje. En este sentido, los estudiantes deben escribir desde lo que sienten y lo que viven para lograr movilizar toda la fuerza y potencialidad en la consecución de unos objetivos ligados a la trascendencia humana, como es avanzar en el conocimiento.

Con la premisa anteriormente expuesta se quiere dejar claro el papel fundamental que juega la escuela en la construcción del individuo y de la sociedad, teniendo como pilar el desarrollo del lenguaje, y de manera especial, la lectura y la escritura. Lerner (2003) lo ratifica de la siguiente manera:

(...) lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (p. 26).

Respecto a esto, Lerner (2003) plantea que en la escuela existe una dualidad entre las prácticas de enseñanza y la función social que debe cumplir el lenguaje, legitimando así una de las prácticas básicas, en conjunto con la función de ejercer la ciudadanía a la que tiene derecho todo individuo.

Para lograr lo expuesto, la UNESCO propone hacer uso del enfoque Comunicativo Funcional, dado que este implica “un método de enseñanza de la lengua de manera progresiva y adaptada a la realidad de los y las estudiantes; y comprende el aprendizaje como un proceso comunicativo y cultural” (TERCE, 2016, p.12). De este modo propone tener una perspectiva didáctica que considere al estudiante como el principal actor en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Al contrastar lo expuesto con la realidad educativa regional, nacional e internacional, se puede establecer que, en general, las prácticas de enseñanza están alejadas del enfoque propuesto, lo que se ha corroborado en investigaciones e informes como el presentado por el TERCE de la UNESCO 2016 y las pruebas SABER en los últimos años, en los que los resultados dan cuenta de las dificultades que tienen los estudiantes para comprender y producir textos.

Así, el informe TERCE de la Unesco del año 2016, da cuenta del desempeño de los estudiantes de grado sexto en el lenguaje escrito, en relación a los indicadores de dominio discursivo, propósito, secuencia y adecuación, aspectos claves de la escritura, afirmando que entre los niveles inferiores de desempeño (1 y 2), este indicador agrupa al 35% de los estudiantes de la región; este mismo porcentaje de estudiantes presentan dificultades para reconocer el tipo de género que deben escribir y en cuanto al dominio textual, los dos niveles de desempeño más bajos suman el 21%, lo que permite tener una idea de las dificultades generales en la región, si se tiene en cuenta que es un porcentaje considerable.

Esto permite inferir que prevalece en la escuela el enfoque gramatical en la enseñanza de la lectura y la escritura, lo que conlleva a fraccionar el lenguaje en sus partes constitutivas para ser aprendidas por separado y de forma mecánica, reduciendo la escritura a un ejercicio visomotriz, en el que no hay destinatarios ni propósitos auténticos, si se tiene en cuenta que la producción no surge en contextos comunicativos reales. De este modo, el aprendizaje se asume como poco relevante o sin sentido para el individuo, quien no logra establecer de manera adecuada las relaciones entre los usos escolares y sociales del lenguaje.

Al respecto se han desarrollado varias investigaciones como las de Aguirre y Quintero (2014), Soto (2014), Estrada y Martínez (2016), que coinciden en el poco abordaje que se hace en el aula del contexto comunicativo cuando se enseña la escritura, lo que conlleva a asumirla como un

proceso mecánico y sin sentido para el estudiante. Tal situación puede repercutir en el desempeño de los estudiantes al momento de escribir y comprender textos. Es por ello que el docente se debe ver como un diseñador de situaciones de aprendizaje que debe propiciar las condiciones para lograr una construcción significativa para quien escribe y quien lee, como lo reiteran Valencia y Rincón (2016) al argumentar que “el uso constante y adecuado del lenguaje en situaciones reales de comunicación, dejan entrever no solo la comprensión de la situación, sino que, también demuestra la adquisición del concepto de comunicación”. (p.97-98).

Precisamente, Álvarez (2005), hace alusión al inadecuado abordaje que se le ha dado a la escritura en la escuela, al afirmar que “las prácticas de escritura de la educación obligatoria, con demasiada frecuencia, reflejan una visión del lenguaje predominantemente formal... en este enfoque quedan relegados los aspectos funcionales y procesuales que, sin embargo, son fundamentales en la formación de los individuos” (p. 13).

Se empieza a esbozar así, desde dichas prácticas tradicionales, la concepción de la escritura como el dominio de los aspectos gramaticales, las cuales dan prioridad a la ortografía; ideas ligadas a la formación de los docentes y perpetuadas en las tradiciones culturales (MEN, 2014., Barragán, 2013., Ayala, 2016).

Las concepciones acerca de lo que es lenguaje escrito, su enseñanza, aprendizaje y evaluación, develan que los maestros se reconocen como constructivistas en sus discursos, pero sus prácticas en el aula generalmente dan cuenta de enfoques tradicionales, (Duque y Ramírez, 2014), “lo preocupante de esto es que año tras año se observan las mismas falencias y los avances son mínimos, sobre todo en la producción escrita” (Escudero, 2013. p. 3).

En lo que concierne al ámbito nacional, las pruebas SABER 2017 muestran los niveles de desempeño de la población estudiantil en Lenguaje en las competencias comunicativa lectora y comunicativa escritora a partir de los componentes semántico, sintáctico y pragmático. Respecto

a los resultados obtenidos por los estudiantes de grado 5° del país, se encontró que el 13% se ubicó en insuficiente, el 44% en mínimo, el 29% en satisfactorio y el 14% en avanzado, lo que ubica al 57% entre los niveles insuficiente y mínimo.

Ahora bien, en el ámbito local el municipio de Pereira para el año 2017, obtuvo los siguientes resultados en las pruebas SABER de Lenguaje: “insuficiente 10%, mínimo 41%, satisfactorio 32% y avanzado 18%”, lo que permite evidenciar un menor número de estudiantes en el nivel insuficiente, en relación al porcentaje nacional. En el contexto institucional, el centro educativo Enrique Millán Rubio, ubicado en Pereira en el corregimiento de Puerto Caldas, obtuvo los siguientes resultados en las mismas pruebas: insuficiente 19%, mínimo 64%, satisfactorio 17% y avanzado 0%, lo que permite ubicar a la institución en un nivel inferior en el contexto nacional y local, si se tiene en cuenta que los niveles insuficiente y mínimo abarcan más de la mitad de la población de quinto grado, resultados que reflejan dificultades marcadas tanto en lectura como en escritura para esta población.

Por su parte, los resultados para la institución educativa Rodrigo Arenas Betancurt en el año 2017 fueron los siguientes para el área de lenguaje en grado 5°: insuficiente 4%, mínimo 43%, satisfactorio 39% y avanzado 14%, datos que reflejan diferencias sustanciales entre las dos instituciones, aunque se resalta que un 47% de los estudiantes de la presente institución se encuentran entre el nivel mínimo y el insuficiente.

El análisis histórico de los años 2015, 2016 y 2017 de las dos instituciones, en las pruebas Saber, permite concluir que el centro educativo Enrique Millán Rubio y la institución Rodrigo Arenas Betancurt, tuvieron un avance positivo respecto a los niveles insuficiente y mínimo, solo en 2016.

Con relación al Índice Sintético de Calidad, el centro educativo Enrique Millán Rubio para el año 2015 obtuvo un promedio de 4,12, para el año 2016 de 5,05 y para el 2017 de 3,97, con

un puntaje promedio en lenguaje de 261 en una escala de 100-500 para ese mismo año, mientras que para la institución educativa Rodrigo Arenas Betancurt, los resultados en los últimos tres años fueron: 4,93, 6,51 y 4,93 respectivamente, con un puntaje promedio en lenguaje para el 2017 de 334.

Estas cifras pueden estar relacionadas con las prácticas de enseñanza de los docentes de los establecimientos educativos a los que se ha hecho alusión, además de otros aspectos que pueden influir negativamente. Como primer punto se tiene la poca motivación para la producción escrita de los estudiantes quienes visualizan este proceso como algo complicado y sin sentido que no pueden realizar, por lo que prefieren solo copiar o transcribir; otro aspecto clave en esta problemática es la desarticulación de las acciones encaminadas a mejorar la producción escrita en los niños y niñas, ya que el trabajo desde el área de lenguaje requiere reformularse para que los docentes de todos los grados tengan unos objetivos claros y tomen consciencia de la importancia de la escritura desde un enfoque comunicativo, y aunque esto generalmente se encuentra formulado en el plan de mejoramiento, no se ha logrado llevar a cabo.

Para concluir esta idea, se alude a lo expresado por Zuta (2016), quien se refiere a lo planteado por un docente que realiza en el aula investigación sobre procesos escriturales con sus estudiantes, reconociendo que no es un reto fácil “es hora que los maestros entendamos que los estudiantes ya no son los mismos de antaño, no podemos seguir discutiendo con metodologías tradicionales cuando las nuevas formas de aprender están al alcance de nuestras manos” (p. 9).

Dada la problemática expuesta, se han realizado diversas investigaciones en las que se implementaron proyectos y secuencias didácticas, orientadas a desarrollar competencias para la producción textual, las cuales concluyen acerca de la necesidad de seguir avanzando en propuestas pedagógicas de aula, que consideren la escritura como una práctica social y que surjan

en contextos auténticos con destinatarios reales; entre ellas se encuentran: “De la tierra a marte” una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción (Jurado y Lugo, 2017); “ Vale la pena que yo hable de mi vida”: incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de registro de experiencias” (Estrada y Martínez, 2016) ; “De héroes y villanos: una propuesta didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos” (Quintero y Salazar, 2016), entre otras.

Haciendo un rastreo respecto al estado del arte en lo relacionado a los tipos de textos abordados en investigaciones recientes, cuyo objeto de interés ha sido la lectura y la escritura, se pudo evidenciar un énfasis en el narrativo, algunas de ellas son: “Tras las huellas del lobo: una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos (cuento)” (Londoño y Rendón, 2017); “Cuéntame un cuento para soñar, narrar y escribir. Propuesta didáctica para la producción escrita de textos narrativos en estudiantes de grado preescolar y primero” (Molina y Rodríguez, 2017), “Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo- interactivo en la comprensión de textos narrativos de los niños y niñas de grado preescolar de la institución educativa Fabio Vásquez Botero” (Arbeláez y Ramírez, 2014), entre otras, estudios que han posibilitado pensar en algunas rutas didácticas en este campo, y que se han ampliado al interés por otros géneros discursivos, que se creían aptos solo para edades más avanzadas, como el expositivo y el argumentativo.

Sin embargo a pesar de su importancia, es poco frecuente que los profesores de las diferentes áreas enseñen a leer y a escribir este tipo de textos, además de conversar sobre los mismos, aunque los usen de manera continua, lo que parece llevar al docente a caer en la obviedad respecto al empleo de estas prácticas discursivas. Por lo tanto, es fundamental que desde los primeros años escolares se le posibilite al niño el acercamiento a este tipo de textos, por ello “se requiere contar con una escuela que... atienda la diversidad textual para que el trabajo con la

lectura y la escritura se fortalezca en la perspectiva de permitir el ingreso a los estudiantes a una verdadera cultura letrada”. (Grupo de Lenguaje Bacatá, 2015, p.18).

En este sentido, se pretende con esta investigación desarrollar una propuesta para trabajar con los estudiantes en la producción de textos expositivos, si se tiene en cuenta que:

(...) gran parte de las actividades cotidianas en el mundo escolar, laboral y social se realizan mediante el uso de textos expositivos: enviar un mensaje, comentar hechos reales o ficticios, cumplir con un trabajo académico, seguir o dar instrucciones, elaborar resúmenes. En muchos casos los profesores damos por hecho que los estudiantes ya dominan estas prácticas pero la realidad nos demuestra lo contrario (Bacatá, 2015, p.6).

Se reconoce de esta forma la transversalidad de este texto en todas las áreas del conocimiento, constituyéndose en una herramienta para que los estudiantes conozcan e interpreten su entorno, además de movilizar la reflexión a través de la socialización del conocimiento.

De la misma manera, Álvarez (2005) afirma que el texto expositivo permite generar conocimientos desde lo cognitivo y lo comunicativo, aspectos claves para llegar a ser un escritor real. Todo ello, claro está, desde un adecuado trabajo en el aula con una propuesta didáctica fundamentada en el aprendizaje significativo, que parta de contextos reales para que los estudiantes movilicen sus estructuras mentales hacia la comunicación con el otro, de allí que el autor sustente que la escritura expositiva, “ofrece a los estudiantes la oportunidad de trabajar con su propio pensamiento, en cuanto que pueden aclarar significados... descubrir implicaciones y establecer conexiones entre fragmentos de conocimiento previamente aisladas” (Álvarez, 2005, p. 66).

En cuanto a las bondades del uso del texto expositivo en el aula se tienen algunas investigaciones que dan cuenta de un trabajo relevante para mejorar las prácticas de aula. En este contexto, se resalta el compendio de secuencias didácticas para producir textos expositivos

en el aula que realizó el grupo de Lenguaje Bacatá en la ciudad de Bogotá en el año 2015, desarrolladas en diferentes grados y disciplinas. Así mismo, se rastreó un trabajo investigativo realizado por Leal y Gómez (2014), en San José del Guaviare, en el que se concluye que:

La escritura de textos de corte científico y el reconocimiento de secuencias explicativas argumentativas con énfasis científico debe trabajarse desde los primeros años de escolaridad, ya que se considera que el reconocimiento temprano de géneros discursivos y secuencias, y la familiarización con el lenguaje de las ciencias permitirá que el abordaje de estos géneros sea menos traumático, como lo fue para algunos de los estudiantes que participaron en la realización de este proyecto (p 9).

A nivel local igualmente se encontraron investigaciones centradas en la comprensión y producción de este tipo de textos, como la desarrollada por Aguirre y Marín, en el año (2010), con la que pretendían determinar la incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión lectora de textos expositivos en estudiantes de grado 9° de EBS, de la institución educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira; en esta se plantea como una tarea fundamental del docente desarrollar la comprensión lectora especialmente de textos expositivos para mejorar las competencias comunicativas y discursivas .

Se encontró también el trabajo realizado por Flórez y Mejía en el año (2012), con el que se pretendía analizar la incidencia de una secuencia didáctica desde un enfoque discursivo interactivo, en la comprensión global de textos expositivos forma de organización súper estructural descriptiva, en niños y niñas del grado 5° de la institución educativa el Pital del municipio de Pereira. En esta se concluyó que trabajar diversos aspectos desde este tipo de textos con los estudiantes “les permite establecer relaciones en cuanto a los diferentes elementos discursivos de los textos, enriqueciendo su repertorio cognitivo, lo cual puede posibilitar que los estudiantes se enfrenten a la lectura sin miedo ni desmotivación” (p.127-128).

Otra investigación que amplía el tema es la realizada por Valencia y Rincón en el año (2016), denominada “Naturaleza, conservación y vida: una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos en EBP, en la que se encontraron avances significativos en la producción de este tipo de textos, por parte de los estudiantes de grado 3°, lo que llevó a los autores a resaltar la importancia del quehacer docente desde la investigación en el aula y de la necesidad de partir de contextos auténticos, recordando que el trabajo en clases, “se valió de una problemática social real, que se convirtió en la situación comunicativa y por tanto representó la motivación para escribir sesión a sesión en el aula” (p.98). Esto permite pensar en la relación que puede existir entre problemáticas de alcance global relacionadas con el deterioro del planeta por causa del ser humano y la posibilidad que tienen los estudiantes de enfocar sus conocimientos para ampliar estas temáticas en clases desde un trabajo orientado al alcance de unos objetivos de aprendizaje.

Se encuentra también el trabajo de Salazar y Sierra realizado en el año (2017), denominada “El rey del ocaso, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en estudiantes de grado cuarto y quinto de la institución educativa Ciudadela del Sur”, en la que se concluye acerca de la transformación de las prácticas de enseñanza, tanto en lengua materna como en una segunda lengua (inglés), de las docentes investigadoras, a través de la implementación de la secuencia didáctica, así como de los resultados positivos en la producción de textos expositivos descriptivos, en ambas lenguas, por parte de los estudiantes.

Lo anterior demuestra que se está apostando por propuestas pertinentes para la enseñanza de la lectura y la escritura de textos expositivos, gracias a investigaciones que buscan validarlas con el fin fortalecer la apropiación de estos procesos, otorgando a la escuela la función de generar espacios para construir conocimiento a través de las necesidades de comunicación que tienen los estudiantes y de los contextos en los que estos se desenvuelven. Al respecto, Echeverry

y Rodríguez (2018) concluyen que “Los estudiantes después de la aplicación de la S.D, se encuentran en capacidad de elaborar y construir textos expositivos-descriptivos, con características específicas y en las condiciones dadas para la edad y el grado que cursan” (p.108-109).

De acuerdo a los planteamientos anteriores se decide llevar a cabo esta investigación que apunta a la producción de textos expositivos subtipo problema solución, ya que es un escrito que exige al estudiante hacer un rastreo del tema en cuestión para fortalecer sus conocimientos, brinda la posibilidad de informar y explicar al lector sobre un tema de interés y además permite ofrecer soluciones a una problemática cercana a su realidad.

Con base en lo expuesto, surge este estudio el cual hace parte del Macroproyecto de investigación en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, desde el que se plantean las siguientes preguntas de investigación : *¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos, de los estudiantes de grado 5° de básica primaria, del centro educativo Enrique Millán Rubio y de grado 4° de la institución educativa Rodrigo Arenas Betancurt del municipio de Pereira? y ¿Qué reflexiones genera, respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, la implementación de la secuencia didáctica?*

En concordancia con las preguntas de investigación, se planteó como *Objetivo general*: “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos, de los estudiantes de grado 5° de básica primaria del Centro Educativo Enrique Millán Rubio y de grado 4° de la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt del municipio de Pereira, y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de la SD”.

Como objetivos específicos se propusieron los siguientes: (a) Identificar el nivel inicial de la producción escrita de textos expositivos en los estudiantes, antes de la implementación de la secuencia didáctica, (b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos expositivos, (c) Implementar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje, (d) Identificar el nivel en la producción escrita de textos expositivos en los estudiantes, después de la implementación de la secuencia didáctica y (e) Contrastar los resultados del pre-test y pos-test, para identificar las transformaciones en la producción de textos expositivos, en los estudiantes de grado quinto de ambas instituciones

Con el proyecto se espera contribuir, en primera instancia, en el fortalecimiento de la producción de textos expositivos de los estudiantes y en segundo lugar, reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje, específicamente de los docentes investigadores, con proyección a las instituciones de las que hacen parte, y en las que se llevó a cabo la intervención.

Así mismo, se espera impactar positivamente en los estudiantes y su proceso de aprendizaje, buscando aportar, no solo en el mejoramiento de las habilidades comunicativas, sino también, en la formación de ciudadanía, al reconocer el papel de la escritura en la comunicación y construcción de identidad de los sujetos.

En este sentido, se pretende con el desarrollo de este proyecto, ofrecer alternativas didácticas respecto a la enseñanza de la producción textual expositiva, y que estas a su vez se constituyan en un posibles rutas para mejorar las prácticas educativas de otros docentes, que estén interesados en liderar procesos investigativos en sus aulas, a través de secuencias didácticas o proyectos de aula, propuestas que pueden llegar a ser claves en la re-significación de los PEI y los planes de estudios, desde un enfoque por competencias.

Después de haber dado cuenta de la contextualización del problema de investigación, se presenta a continuación los otros apartados que hacen parte de este informe final, el cual consta de seis capítulos:

El primero es el planteamiento del problema al cual se hizo alusión en el presente apartado, y que concluyó con la pregunta, objetivos e impacto esperado.

En el segundo, se presenta el marco teórico, en el que se exponen los principales referentes que fundamentaron conceptualmente la propuesta; estos son: Lenguaje (Vygotsky), Lenguaje Escrito (Ferreiro), Producción Textual (Jolibert y Sraiki, Álvarez) Contexto situacional (Lomas, Hymes), Superestructura del Texto (Van Dijk, Martínez, Jolibert y Sraiki), Lingüística Textual (Jolibert y Sraiki, Álvarez), Enfoque Comunicativo (Hymes), Texto expositivo (Álvarez), Secuencia Didáctica (Camps) y La Práctica reflexiva (Schon, Perrenoud) .

El tercero es el marco metodológico, en el cual se explica el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, las hipótesis y variables, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas e instrumentos y el procedimiento.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de la información desde dos ejes, uno cuantitativo, en el que se explican las principales transformaciones de los estudiantes en la producción de textos expositivos, comparando los resultados del Pre-test y el Pos-test, en cada una de las dimensiones e indicadores, y un eje cualitativo en el que se da cuenta de las reflexiones de cada uno de los docentes investigadores, acerca de su prácticas de enseñanza, a partir de las categorías identificadas en el diario de campo.

Finalmente, en los capítulos cinco y seis, se exponen las conclusiones con las que se da respuesta a la pregunta y objetivos de investigación, explicando los hallazgos más relevantes surgidos del estudio y se proponen recomendaciones a futuros investigadores, interesados en el

campo de estudio, así como a docentes que deseen implementar en sus aulas propuestas didácticas similares.

2. Marco teórico

En este apartado se presentan los principales referentes que sustentan la investigación como lo son: el Lenguaje, el Lenguaje Escrito, la Producción Textual, el Contexto situacional, la Superestructura, la Lingüística Textual, el Enfoque Comunicativo, el Texto Expositivo, la Secuencia Didáctica y las Prácticas Reflexivas.

A continuación, se aborda el Lenguaje como proceso fundamental en el desarrollo del ser humano, en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, al permitirle trascender como individuo y miembro de la sociedad.

2.1 Lenguaje.

El lenguaje tiene un papel decisivo en la formación de los procesos mentales para cada individuo, por ello, es fundamental la comunicación entre las personas para el desarrollo de dichas capacidades, en este contexto Vygotsky (1995) afirma que: “la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social...se da una relación entre la capacidad de pensamiento del niño y su desarrollo social” (p. 26-27).

El uso del lenguaje a nivel social y personal permite comprender las potencialidades de éste en el desarrollo del ser humano y la posibilidad de hacerse partícipe en la construcción de mundo; para Vygotsky (1995) “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño” (p. 80), lo que hace posible que se generalice la realidad y sea transformada en lenguaje.

Al respecto, el MEN (2006), plantea que el lenguaje “es una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno subjetivo, y otro social” (p.18).

Con relación al valor social su importancia radica en permitir la comunicación en las relaciones sociales pues “gracias a la lengua y la escritura los individuos interactúan y entran en

relación con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista...” (MEN, 2006, p.19). En cuanto a la relevancia que adquiere el lenguaje en el desarrollo subjetivo del individuo se encuentra que éste permite reconocer todo lo que le rodea, haciéndose consiente de sí mismo, es decir; “ofrece la posibilidad de constituirse en ser individual...y de otra parte, le permite conocer la realidad natural y sociocultural que le rodea y poder así construirla y transformarla” (MEN, 2006, p.18-19).

Es claro entonces, que el lenguaje permite conocer y transformar el mundo, proceso que se da en la interacción social desde las primeras etapas de la vida para lograr alcanzar un estado de conciencia de sí mismo y del mundo que le rodea. De esta forma, “Al poseer el lenguaje un doble valor (subjetivo y social), se constituye en una herramienta que repercute en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, haciendo valer su condición de seres humanos únicos” (MEN, 2006, p.23).

En este contexto, se ve el lenguaje como un elemento situado en el devenir de las sociedades para construirse constantemente a través del uso del mismo y a la escuela como el escenario más adecuado para promover la enseñanza y el aprendizaje de este, desde un enfoque comunicativo, que tenga en cuenta las dimensiones de la cultura y la sociedad; esto implica reconocer la función social y el papel que cumple en la representación de mundo, desde las primeras etapas de desarrollo del individuo, tanto en lo biológico como en lo intelectual.

En consecuencia, el papel del profesor en su enseñanza es fundamental pues debe promover la resolución de problemas del entorno a través del fortalecimiento de competencias comunicativas como lo son: hablar, leer, escribir y escuchar, para que los estudiantes tengan la capacidad de interpretar e incidir sobre su realidad.

Es por ello que se asume para la investigación una de estas competencias como lo es el lenguaje escrito, el cual se explicará en el siguiente apartado.

2.2 Lenguaje escrito

Teniendo ya un panorama de la concepción de lenguaje que se asume en el desarrollo del presente trabajo y la necesidad de potenciarlo desde la escuela, se realiza un acercamiento al mismo desde la escritura, el cual tiene sus propias particularidades en relación con otros tipos; se reconoce entonces como una variedad de la lengua, específicamente de los usos escritos. De acuerdo a Ferreiro (2006) “la escritura es también en cierto sentido, un instrumento social de naturaleza convencional, pero es, además, un sistema de representación de la lengua (y no solamente de las unidades fonéticas)” (p.44). Para Carlino y Santana (2003) “el lenguaje escrito es más elaborado y suele ser más formal,...No solo en lo que se refieren al léxico sino también a las construcciones sintácticas elegidas y a los enlaces que cohesionan las frases entre sí.” (p. 7).

Del mismo modo que sucede con la oralidad, los usos sociales de la lengua escrita son variados y tienen como finalidad la comunicación en contextos específicos, sin olvidar que debe ir a la par con el desarrollo del proceso del sistema de escritura el cual se plasma en un papel, (actualmente en diversos soportes de texto), siendo claro que no existe una relación única entre los fonemas y grafemas que se emplean para escribir. Así lo reconoce Carlino et al. (2003) al afirmar que “nuestro sistema de escritura no es puramente alfabético...contiene elementos llamados ideográficos que sirven para especificar propiedades sintácticas y semánticas del lenguaje: signos de puntuación, separación de palabras, uso de mayúsculas...” (p.6).

Álvarez (2005) define la escritura de forma práctica y a la vez bastante elaborada cuando afirma que “escribir bien es un saber práctico, un saber hacer, una competencia que se adquiere y se desarrolla de forma continua y que implica una serie de procesos, estrategias, técnicas y conocimientos” (p. 64), proceso que se inscribe en las interacciones sociales que se realiza con intenciones y funciones variadas, reflejando así la competencia comunicativa del ser humano.

La escritura, no siempre ha sido considerada de la misma forma, razón por la cual a continuación se exponen algunas de las concepciones y modelos, que reflejan la manera como diversos autores han representado este proceso.

2.3 Producción textual

El ser humano constantemente se mueve entre textos de diversa índole, todo lo que se dice, todo lo que se escucha, todo lo que se lee y todo lo que se escribe son textos, por lo tanto, la necesidad de la escritura como factor de conocimiento es primordial en cualquier sociedad.

En ese sentido Cassany (2008), define la habilidad de la expresión escrita como “el dominio de la competencia y la actuación al escribir. Un escritor debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción” (p.17-18).

En las últimas décadas diversos investigadores en el tema han puesto de manifiesto la intención particular para desarrollar modelos de construcción del texto, describiendo los aspectos formales y estructurales del mismo, en el que se tiene en cuenta el mensaje, el propósito, el tema, y el tipo de lector entre otros, todo ello para intentar explicar el proceso de la escritura real. Entre los principales modelos se encuentran: los modelos de producto, los modelos de redacción en etapas, los modelos por proceso, los modelos contextuales o ecológicos y los modelos didácticos. A continuación se hará una breve presentación de los más representativos.

Los modelos de producto pretenden desarrollar la competencia lingüística del escritor, según Mata (citado por Camargo, Uribe y Caro, 2011), “dicha competencia textual puede ser comprendida desde la dimensión microestructural que supone el dominio de los aspectos formales del texto (reglas gramaticales y ortografía) y la dimensión macroestructural que implica el aprendizaje y utilización de las distintas tipologías textuales” (p. 175). Este modelo permite ver la enseñanza de la escritura desde un dominio gramatical pero teniendo presente el

texto escrito en una situación comunicativa específica abarcando diversos tipos de texto de acuerdo a la función social que se requiera. Es de aclarar que dicho modelo no se centra en el proceso llevado a cabo por el estudiante y todos los elementos que rodean la situación de comunicación escrita, sino que se enfoca en “el desarrollo de la competencia textual del alumno desde una perspectiva fundamentalmente lingüística” (Camargo et al, 2011, p.175).

Ahora bien, los modelos por proceso consideran la escritura como una actividad compleja e inacabada, la cual amplía el espectro de creatividad e imaginación, resultando en operaciones que se deben realizar durante las diferentes fases de la producción; sus autores más representativos son J Hayes y L. Flower (citados por Camargo, et al, 2011), quienes tienen en cuenta tres elementos esenciales en el modelo: “el contexto de la tarea o ambiente de trabajo, los conocimientos conceptuales, situacionales y retóricos, y los procesos de escritura” (p. 180).

También se encuentran los modelos contextuales o ecológicos que fortalecen los modelos por procesos al asumir la escritura desde una perspectiva de la comunicación en los contextos sociales y culturales, “estos modelos buscan, por tanto, adentrarse en los aspectos sociales que el enfoque cognitivo no contempla, para establecer un ambiente de apoyo, de colaboración y de negociación de significados entre los alumnos y el profesor durante el proceso de escritura” (Camargo, et al, 2011, p.205).

Por último, dentro de este grupo cabe destacar los modelos didácticos propuestos por Chevallard y Charaudeau., Hernández y Quintero, de los cuales surgen varias propuestas modélicas como las de Halliday y Hasan., Mas y Turco y el modelo Didactext que buscan la solución de problemas en el aprendizaje y la enseñanza de la producción textual, para desarrollar el conocimiento en contextos reales. Estos se originan de “los modelos lingüísticos y psicológicos, cuyas aportaciones se derivan del análisis del objeto y del sujeto, respectivamente”

(Camargo, et al, 2011, p.208), aportando de esta manera a la investigación en el aula y la práctica pedagógica.

De manera puntual, para el desarrollo de la investigación, se tienen en cuenta los postulados del modelo por procesos, reflejados en la propuesta de Jolibert y Sraïki (2009), quienes definen la producción textual como la capacidad para “tratar de construir el sentido de un texto para hacerlo comprender a un destinatario, comprometiéndose en proceso dinámico de construcción cognitiva” (p.54). Se pretende así, que cada estudiante forme una relación única con el texto que produce y se apropie de esta manera del sentido del mismo para cumplir con la función real del escrito que es expresar su pensamiento para ser leído y comprendido por otros.

Cada quien en su relación única con el texto que produce, aprende a operar una serie de estrategias que irá afinando con la ayuda del docente y el trabajo de sus compañeros, quienes además ayudarán en la evaluación de la producción desde diversas perspectivas, donde prima siempre el proceso de principio a fin en la producción textual.

Además de lo expuesto, Jolibert y Sraïki (2009)) consideran la escritura “ como una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones que deben ser emitidas por el escritor ” (p.54), esto se logra a través de un trabajo sistemático y progresivo que conduzca a un escrito de calidad y refleje un manejo de la lengua mucho más explícito, para lo cual cada individuo debe regular su actividad de pensamiento y dirigirla hacia el uso y manejo de las características y particularidades lingüísticas que exige la situación de comunicación.

En ese sentido, se espera que quien escriba reconozca y use unas herramientas o índices como puntos de referencia para llevar a cabo todo el proceso de escritura hasta un producto final que se considera como un texto adecuado para un destinatario definido en una situación particular de comunicación. Es así como:

Cada individuo para producir un texto moviliza todas sus experiencias y conocimientos, planifica su actividad, constantemente elabora una representación del texto, establece relaciones e inferencias, identifica características claves en los distintos niveles lingüísticos del texto, evalúa progresivamente y clarifica el sentido de su actividad (Jolibert y Sraïki, 2009, p.68).

Lo anterior exige, según las autoras que quien escribe ponga en relación siete niveles lingüísticos, los cuales son: “ el contexto situacional, los contextos culturales o lejanos, el tipo de escrito y su función, la superestructura y dinámica interna, la coherencia del discurso y cohesión del texto, la lingüística oracional, la palabra y su microestructura” (p.71).

Para el caso de esta investigación se tuvieron en cuenta tres de estos niveles, los cuales se explican a continuación:

2.3.1 Contexto situacional

Tiene que ver con los parámetros de la situación de comunicación escrita inmediata: emisor, objeto del mensaje, finalidad y desafío, aspectos que hacen parte de la situación comunicativa a escala general pero que son imprescindibles en el desarrollo temático del escrito. Por su parte Hymes (citado por Álvarez, 2005), reconoce en el hecho comunicativo varios componentes, entre los que se encuentran algunos que hacen parte del contexto situacional referido anteriormente: “situación, escena, participantes, finalidades o metas, secuencia de actos, organización del tema, clave, instrumentos, normas y género” (p.38).

Se debe señalar que la necesidad de un intercambio comunicativo correcto, asertivo y creativo en los diferentes contextos en los que este se puede presentar, requiere como lo plantea Lomas (2015):

Aprender a usar la lengua según las características de la situación de comunicación y de los interlocutores, según los fines que cada uno persigue en el

intercambio comunicativo, según el tono (formal o informal) de la interacción, según el canal utilizado..., según el género textual y el tipo de texto utilizados... y según las normas que rigen cada situación comunicativa (p.9).

Todos estos aspectos relacionados con la situación de comunicación inmediata confluyen en un fin en sí mismo que es el acto comunicativo en contextos reales, en el que se tienen en cuenta características específicas del uso de la lengua.

El concepto de objeto del mensaje o contenido también tiene que ver con los saberes que entran en juego al momento de producir el enunciado ¿qué dice?, ¿qué transmite? el texto (Jolibert y Sraïki, 2009), que tal vez se construyeron en otro momento y pudieron ser parte del discurso de otros enunciadores.

Esta idea ofrece elementos conceptuales valiosos para comprender cómo en una situación concreta se construyen los sujetos participantes del discurso en un acto comunicativo en el que se tienen en cuenta los componentes que intervienen en el desarrollo del mismo, desde el momento mismo que surge la necesidad comunicativa hasta llegar a su propósito y desafío, es decir, que produzca el efecto esperado en el destinatario. De acuerdo a Jolibert y Sraïki (2009), la finalidad o propósito del escrito se refiere a “para qué voy a escribirlo (auto pregunta del productor de textos), ¿Qué efecto espera el autor?... Y en cuanto al destinatario que se relaciona con el desafío del escrito, el interrogante es; “¿Qué sucede si el texto no es pertinente? ¿Cuál es el riesgo que se corre?”(p.72)

En resumen, para hablar de la situación de comunicación inmediata se propone tener en cuenta las experiencias sociales, necesidades y motivaciones para lograr un adecuado uso de la lengua a partir de las competencias desarrolladas y las actuaciones que se llevan a cabo con las mismas.

2.3.2 Superestructura del texto

Se refiere a la organización espacial de los bloques de texto (silueta del texto) además de su dinámica interna, es decir, la lógica de la articulación de esas diferentes partes (Jolibert y Sraïki, 2009). Este concepto lo precisa Martínez (2002) al afirmar que “la superestructura es una especie de esquema organizacional global al que el contenido del texto (o macroestructura) se adapta” (p.105). Dicha definición permite evidenciar que existen unas reglas generales compartidas por las comunidades en las cuales se inscriben los textos que se producen; es decir la forma general en que se presenta un discurso en su esquema, el cual es clave en la producción escrita. Por su parte Van Dijk (2006) reconoce la superestructura como: “Las estructuras esquemáticas que organizan la forma o el formato total del texto” (p.3), es decir, la estructura global de la forma que adquiere el texto de acuerdo al género discursivo que se requiere en la situación de comunicación.

Lo anterior da cuenta de la relevancia de este aspecto en el proceso de producción textual, sin desconocer la importancia de los demás.

2.3.3 Lingüística textual

Se refiere a la coherencia del discurso y la cohesión del texto no solamente a escala de las frases sino también a las opciones de enunciación que utiliza el autor (persona, referencia de tiempo, referencia de lugar, modalizaciones), también se tienen en cuenta las anáforas, conectores, temas y puntuación. (Jolibert y Sraïki, 2009, p.72-73)

Es decir, la Lingüística textual se centra en estudiar las unidades completas de significado que aparecen en los actos comunicativos, y que son fundamentales en los procesos de comprensión y producción textual, teniendo en cuenta las particularidades de cada tipo de texto.

Para Álvarez (2005), “la lingüística del texto observa el lenguaje... como instrumento de comunicación, centrado en la unidad de texto, que constituye el uso real de la lengua, ya que tiene como objeto de estudio unidades completas de significado, de acontecimientos comunicativos” (p.41).

A continuación se presenta una definición de los principales elementos de la lingüística textual que permiten dar cuenta de la coherencia y cohesión del discurso:

2.3.3.1 Enunciación

La enunciación representa la forma como el sujeto hace uso de la lengua para conseguir transformarla en un enunciado con significado y unas características particulares que provee el contexto. Para Kerbrat-Orecchioni (citado por Álvarez, 2005), la finalidad de la enunciación es “describir las relaciones entre el enunciado y los diferentes elementos constitutivos del marco enunciativo, tales como: emisor y receptor, y la situación de comunicación (circunstancias espaciotemporales, condiciones de producción y recepción del mensaje, contexto sociohistórico, universo del discurso, etc.)” (p. 33), permitiendo que quien produce el texto deje su marca personal en el enunciado de acuerdo a su propósito comunicativo. Para el caso del texto expositivo una de las principales características es el uso de la tercera persona, ya que aporta un carácter de objetividad al escrito, también se encuentra lo referido por el grupo Bacatá (2015) cuando explican que una de las características fundamentales del texto expositivo desde lo lingüístico es que “predominan las oraciones enunciativas y se utiliza la tercera persona (el, ella, ellos, ellas). (p.13).

2.3.3.2 Conectores

Articulan y establecen relaciones para darle sentido al texto, Álvarez (2005) los llama “marcadores del discurso, operadores pragmáticos, ordenadores del discurso, enlaces

extraoracionales, elementos de cohesión” (p. 36). En el caso del texto expositivo, de tipo Problema/solución, los organizadores textuales más frecuentes son: causa-consecuencia (así que, por lo tanto, porque, en consecuencia..), reformulación y explicación (es decir, o sea, lo que significa, quiere decir, es que...), ejemplificación (por ejemplo..), constatación (en efecto, en realidad, está claro que, de hecho...), excepción (al menos, a menos que, excepto que...), comparación (como, del mismo modo, es lo mismo que...), y resumen (en pocas palabras, en resumen, para abreviar...). Estos elementos, como se dijo anteriormente, ayudan a unir las proposiciones en las oraciones y otras partes más elaboradas del texto para guiar la progresión o el desarrollo del mismo.

2.3.3.3 Signos de puntuación

Son parte esencial en la construcción del sentido del texto así como su estructura, indicando las pausas, la entonación del habla, además de estructurar la progresión temática, al jerarquizar las ideas en principales y secundarias. Entre los más empleados se encuentran: el punto y seguido, el punto y aparte, el punto y final, los dos puntos, la coma, punto y coma, los puntos suspensivos, signos de interrogación y de admiración y los signos auxiliares.

2.3.3.4 Adjetivos y adverbios

Estos elementos facilitan la comprensión del texto, de estos hacen parte los modalizadores, los cuales muestran la actitud del enunciador respecto a su producción en el discurso. Los adjetivos expresan las propiedades o características dadas a los sustantivos de manera clara y lógica; existen varias clases de adjetivos entre los que se encuentran: los calificativos, los demostrativos, los restrictivos y no restrictivos, los graduales y no graduales, de grado extremo y no interseccionales. Los adverbios, por su parte, modifican los adjetivos, los verbos y otros adverbios, pueden indicar lugar, modo, tiempo, cantidad, afirmación, duda, negación.

Pero todo este entramado específico de la producción textual no funcionaría de manera pertinente y adecuada en las aulas de clase, sino se tiene en cuenta un enfoque que privilegie la función de comunicar y significar del lenguaje como lo propone el “Enfoque comunicativo”, el cual se explica en el siguiente apartado.

2.3.4 Enfoque comunicativo

Desde una propuesta como esta, en la que se apuesta por mejorar los procesos de producción textual, es importante reconocer el aula como escenario donde se plantean problemas de manera constante, así como diversos procesos de aprendizaje para adquirir conocimiento, y en este contexto el lenguaje (oral y escrito) se constituye en el principal instrumento para aprender, establecer relaciones con otros, poder llegar a acuerdos, etc. Lo que conlleva a la necesidad de aprender a usar diferentes tipos de textos, de acuerdo a los requerimientos de las situaciones comunicativas que emergen permanentemente en el aula y en la vida real.

Esto hace necesario reconocer la complejidad de las prácticas de comunicación si se tienen en cuenta características individuales y sociales, lo que implica retomar los aportes de disciplinas como la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática y los trabajos sobre cognición. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (1998) propone la enseñanza del lenguaje desde un enfoque comunicativo, es decir, “ la construcción del significado, el reconocimiento de los actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el ocuparse de diversos tipos de textos y de discursos y los aspectos pragmáticos y socioculturales” (p.47). Todos estos elementos están inmersos en situaciones reales de comunicación que siempre se deben tener en cuenta en el acto educativo de enseñanza-aprendizaje.

Se quiere de este modo, trascender la enseñanza del lenguaje, de un enfoque que privilegia el desarrollo de la competencia lingüística, a uno que considere como eje principal, la competencia

comunicativa, fundamentada en los usos sociales del lenguaje y situaciones reales de comunicación. Por las razones antes expuestas, Hymes, (citado por el MEN, 1998), sustenta que:

El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo si y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. (p.46).

Esta perspectiva deja ver claramente que se requiere en las aulas un enfoque comprometido con los usos sociales del lenguaje, que parta de situaciones reales para aportar al desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Desde esta perspectiva se asume, de manera puntual la escritura como “un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático” (MEN, 1998, p.49).

La escritura siempre está ligada a un género discursivo particular, y uno de ellos es el texto expositivo, siendo uno de los que más se utiliza en las aulas dada su función de informar y explicar diferentes teorías y acontecimientos; a pesar de esto, muchas veces el abordaje que se hace del mismo es superficial, lo que puede sugerir que los maestros conocen poco sobre este tipo de discurso, y la manera adecuada de enseñar a comprenderlos y producirlos, razón por la cual en el siguiente apartado, se describen algunas de sus principales características.

2.4 Texto expositivo

El texto expositivo se caracteriza porque busca hacer comprender y no solo decir o contar determinados fenómenos, en otras palabras, “busca modificar un estado de conocimiento; consecuentemente, de manera más o menos explícita, suele aparecer una pregunta como punto de partida, que, a lo largo del texto se ha de ir resolviendo” (Álvarez, 2005, p.125).

El carácter objetivo y el rigor son elementos claves en este tipo de textos, pues el mundo de la ciencia exige “un lenguaje científico, caracterizado por una expresión objetiva, precisa, neutra y especializada...para gestionar y organizar el conocimiento del mundo. Es por tanto, un uso del lenguaje diferente del que se utiliza en situaciones cotidianas: el lenguaje común” (Álvarez, 2005, p.130).

Es un hecho que los textos expositivos son los más empleados en el ámbito escolar, social y científico, debido a que siempre están explicando fenómenos particulares que interesan al público en general, pues todos requieren conocer y dominar su entorno de una u otra manera, Álvarez (2005) lo sustenta explicando que “son los textos más frecuentes en los contextos académicos y, sin embargo...no es frecuente que el profesorado enseñe a leer y a escribir textos de especialidad” (p. 125), a pesar de ser los referentes para los docentes en diversas áreas como ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas entre otras.

Entre las principales ventajas de trabajar con el texto expositivo en el aula, se tienen las argumentadas por el grupo de estudio de lenguaje en Bacatá (2015), las cuales son: favorecer el acceso al conocimiento científico, social y tecnológico, es transversal a todas las áreas del conocimiento, aporta al desarrollo cognitivo y social, lo que puede entenderse si se tiene en cuenta que: “El lector o escritor tiene que, entre otras cosas, seleccionar las ideas centrales, establecer características, relacionar, comparar, encontrar causas y efectos, identificar problemas y buscar soluciones, reconocer tiempos y espacios” (Grupo de Lenguaje Bacatá, 2015, p. 17).

Ahora bien, la exposición tiene una estructura general que se puede representar en el siguiente esquema propuesto por Adam (citado por Álvarez, 2005, p.126):

Fase de pregunta	+	fase resolutive	+	fase de conclusión
(Problema)		(Resolución)		(conclusión-evaluación)

¿Por qué? (Porque)

¿Cómo?

Es importante tener en cuenta que múltiples factores pueden modificar y variar este esquema prototípico por lo que se puede esperar que no se cumplan todas las fases que lo comprenden, o que se presenten en el orden propuesto.

Existen varias maneras de organizar la información, pues los textos expositivos se ajustan a unas maneras básicas de hacerlo, y que se denominan subtipos, estos, según Kintsch, Meyer, Young y Bartlett (citados por Álvarez, 2005, p.127-128), pueden ser:

- Descripción y definición.
- Comparación y contraste.
- Problema solución.
- Causa consecuencia.

Para esta investigación en particular, se abordó el subtipo problema-solución porque va más allá de la sola explicación del fenómeno o situación y busca posibles soluciones al mismo, entrando en un campo de crítica reflexiva, lo que permite en cierta medida el estilo propio del escritor, y establecer una empatía con el entorno y el bienestar común; atributos que se deben explotar y aprovechar en el estudiante desde los contextos propios en situaciones reales de comunicación.

Según lo planteado por Álvarez (2005, p.128), el subtipo problema solución (pregunta-respuesta), admite las siguientes representaciones:

	Problema	solución	
Solución			problema
	Problema	solución	

Problema ----- solución

Este subtipo permite al estudiante el uso de unos recursos propios del texto expositivo y a su vez plasmar un estilo propio en el planteamiento de la solución; según Meyer (citado por Padilla, 2007, p.24) “este modo está relacionado con la estructura causal pero es más organizado... las categorías básicas son entonces: *problema, solución*. Entre ellas se mantiene una relación temporal y un vínculo causal o cuasicausal”. Esto permite afirmar que los textos problema solución deben mostrar una marcas textuales que ubican al lector frente a un problema y a sus posibles soluciones.

Las estructuras de un cierto tipo de texto tienen un cuerpo y unas expresiones que le son particulares, o marcas textuales, las cuales anuncian la forma del texto y su organización semántica. Entre los principales instrumentos lingüísticos y textuales que son frecuentes en los textos expositivos, de acuerdo a las ideas de Álvarez (2005) se encuentran:

Los recursos tipográficos conocidos como organizadores..., las formas supra lingüísticas..., marcas de modalización..., uso constante de elipsis..., predominio del presente y del futuro indicativo..., abundancia de conectores lógicos y organizadores textuales..., tendencia a la precisión léxica..., reformulaciones intradiscursivas y ejemplificaciones..., repetición de conceptos..., frecuente recurso a definiciones y citas, formula de cierre... y escaso empleo de valores estilísticos (p. 131-133).

Es de aclarar que los textos expositivos y en especial el subtipo problema solución requieren la ejercitación para construir y representarse sus respectivos organizadores gráficos o textuales, aspectos esenciales para comprender y producir discursos de este tipo, lo que implica adoptar propuestas didácticas en la enseñanza y el aprendizaje de los mismos para lograr producir textos con estas especificaciones, adecuados a las circunstancias y a las exigencias del contexto, como lo son las secuencias didácticas, cuyas características se explican a continuación.

2.5 Secuencia didáctica

Durante los últimos años diversas investigaciones en educación han demostrado la pertinencia de implementar proyectos de aula y secuencias didácticas para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en contextos comunicativos auténticos.

Una de las autoras, más representativas en este campo es Camps (2008), quien define la secuencia didáctica como:

Una unidad de enseñanza de la composición, caracterizada por presentar un proyecto cuyo objetivo es la producción de un texto en un tiempo determinado, se da en una situación discursiva donde texto y contexto se retroalimentan, tiene unos objetivos de enseñanza y aprendizaje que serán los criterios para evaluar, se da en un trabajo continuo de lenguaje oral, lectura y escritura y se presenta en tres fases que son: preparación, producción y evaluación (p. 25-26).

La secuencia didáctica tiene unas características claras para que se pueda llevar a cabo en el aula, además de diferenciarla de los proyectos de aula y actividades puntuales que igualmente se pueden realizar con los estudiantes y buscan un objetivo que puede ser de enseñanza o aprendizaje; tales características son, según Camps (2008, p.25-26):

- Proyecto de trabajo cuyo objetivo es la producción de un texto, y se desarrolla en determinado período de tiempo.
- La producción del texto, forma parte de una situación discursiva, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
- Se plantean unos objetivos de enseñanza y otros de aprendizaje que serán explícitos para los estudiantes y serán los criterios de evaluación.
- El desarrollo de la secuencia didáctica se realiza en tres fases:
Preparación, Producción y evaluación

- Hay una continua interacción entre oral y escrito, entre lectura y escritura.
- La interacción entre compañeros y maestro es fundamental para la elaboración del texto

en todas las fases.

A continuación, se describen más ampliamente cada una de las fases que hacen parte de la secuencia didáctica:

2.5.1 La preparación

Hace referencia a las características del proyecto como su finalidad, su intención, haciendo claros los objetivos de aprendizaje que se quieren desarrollar en la producción del texto, además de perseguir elaborar los conocimientos necesarios en la planificación de la estrategia de escritura que cada estudiante llevara a cabo por su propia cuenta.

2.5.2 La producción

Contempla dos tipos de actividades: la producción del texto y el aprendizaje de las características formales del mismo, además de sus condiciones de uso, lo que requiere la interacción de diversas operaciones mentales, para lo cual es de gran ayuda el material elaborado durante la preparación y durante el propio desarrollo de la secuencia. Se debe tener claro que hay momentos de trabajo en grupo como también individual principalmente en la parte final de la producción, en cuanto a su duración se precisa que puede ser larga o corta esperando desarrollar competencias escriturales adecuadas en los estudiantes.

2.5.3 La evaluación

Que debe ser formativa, permanente, focalizada hacia el aprendizaje, es decir, se evalúa lo que se llevó a cabo y lo que se aprendió de acuerdo a los objetivos planteados en la producción (Camps, 2008, p. 26).

De esta manera se enfatiza en la producción textual desde el proceso y no desde el producto, lo que implica hacer uso de estrategias que abarquen las operaciones cognitivas y procedimentales que requiere el sujeto para escribir, como las intencionalidades y motivaciones, el contenido, los destinatarios, el contexto, entre otras. En ese sentido, Camps, (2003) propone que: “el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía, que proporciona el andamiaje que los aprendices necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de composición plantean... para llegar a ser un escritor autónomo.” (p.21).

Es importante decir que en el proceso mencionado, el estudiante debe ajustar su escrito a las necesidades del contexto situacional y cultural, lo que lo ubica en una situación de construcción de significado y de aprendizaje de las características lingüísticas necesarias para ello. Razón por la cual, se le deben proporcionar oportunidades para escribir a partir de situaciones reales de comunicación donde relacione sus saberes con la actividad de producción.

Respecto a la planificación de la escritura y la revisión, estas no se presentan de forma lineal de modo que el escritor pone en marcha diversas operaciones mentales y conocimientos referidos al tema, las características propias del género discursivo en cuestión, formas lingüísticas, léxico, ortografía; en este sentido, partir de una situación auténtica de comunicación, con unos destinatarios reales, animan a los estudiantes a planificar y revisar sus escritos para que se adecuen a los objetivos propuestos reconociendo así la importancia del contexto donde se produce el escrito.

Camps (2003) explica que “para progresar en el dominio de los textos no basta con hacer, hay que aprender también cómo son, qué características tienen los géneros discursivos que se están utilizando y que se tienen que aprender a utilizar mejor” (p.31). De allí la pertinencia de una secuencia didáctica si se si se tiene en cuenta que ésta permite relacionar la práctica y la

reflexión en un proceso de evaluación formativa permanente, en el que cada quien construye unos conocimientos lingüísticos y comunicativos, en interacción con el docente y los compañeros.

Ahora bien, la implementación de secuencias didácticas conlleva a mejoras no solo en los aprendizajes de los estudiantes, sino también en las prácticas de enseñanza por parte del docente, lo que requiere de unas prácticas reflexivas que le permitan al maestro tomar conciencia del acto educativo y de las relaciones y dinámicas que allí se tejen, razón por la cual en el siguiente apartado se abordará esta temática.

2.5 La práctica reflexiva

En la actualidad, la educación tiene la necesidad y el deber de reflexionar las prácticas de aula, trabajo que debe ser abanderado por los docentes en sus lugares de trabajo, lo que permitiría analizar las singularidades de los actos educativos, en los que se puede visualizar la creatividad y la capacidad para decidir el mejor camino a seguir de acuerdo a los problemas que se presentan entre lo planeado y lo que realmente ocurre en clases, “la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad la brinda el desarrollo permanente desde la experiencia, las competencias y los conocimientos” (Perrenoud, 2011, p. 12).

De acuerdo a las ideas descritas anteriormente, se requiere de ciertos elementos para un buen proceso reflexivo, y que según Perrenoud (2011) apuntan a que:

(...) no existe acción compleja sin reflexión durante el proceso; la práctica reflexiva puede entenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción. Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo

que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué preocupaciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. (p.30).

Lo expuesto permitiría solucionar problemas prácticos en las aulas gracias a un saber hacer que está implícito en cada docente, una reflexión sobre lo que se hace en el momento con todas sus variables, en el día a día y un análisis sobre lo hecho, lo ocurrido y realizado, como parte del proceso; es decir una evaluación donde se tienen en cuenta la mayor cantidad de factores posibles y se sitúa en primer orden todos y cada uno de los participantes del acto educativo, enfatizando claro está en el docente y su práctica de aula.

Es claro que cualquier tipo de intervención en el aula requiere de una reflexión sobre el proceso llevado a cabo para que se dé una transformación tanto de la propia práctica como del ser humano que la orienta, lo que involucra a todos los participantes del hecho educativo de principio a fin, y conlleva a realizarlos ajustes pertinentes sobre la marcha, teniendo en cuenta los detalles relacionados con el actuar del docente y de cada estudiante.

Dicho proceso se espera que sea para la vida y no solo para la academia, ampliando los horizontes, convirtiéndose en un estilo de vida donde siempre se puede dudar, preguntarse, leer, sorprenderse, procesos que ayudan a crear una atmosfera de reflexión al interior del aula; al respecto Perrenoud (2011) afirma que:

Toda razón práctica acompañada de un ligero distanciamiento y de un trabajo de explicitación y de formalización de la experiencia procede del paradigma reflexivo... al mismo tiempo, la simple reflexión sobre la acción y en la acción alcanza sus límites, los de la concienciación y los de las herramientas teóricas y metodológicas... es preciso pasar a una forma más sofisticada de análisis, por una parte, del trabajo, y por la otra de los habitus y las competencias que sostienen toda actividad (p. 205).

Para dar una mirada a la reflexión centrada en y sobre la acción, se debe tener en cuenta como punto de partida las preguntas que el docente genera en su labor cotidiana, permitiéndose a sí mismo y a los demás encontrar características propias de sus prácticas de enseñanza que no se observan a primera vista, establecer conexiones y buscar lo oculto de la dinámica en el aula, de tal manera que pueda tomar distancia de las clases y encontrar nuevos posibles rumbos de acción. Como lo propone Schon (citado por Cassís, 2011) al argumentar que el profesional debe estar dispuesto a “asumir los errores, aceptar la confusión y reflexionar críticamente sobre sus supuestos anteriormente no examinados” (p.58), los cuales ayudan a mediar en las prácticas de aula.

En ese sentido, no sería coherente hablar de escritura o producción textual como un proceso y revisarlo como un producto sin observar detalladamente las circunstancias particulares que rodean este proceso en el aula, con el fin de mejorar las condiciones de la dinámica de clases y así responder de una manera más eficaz a las necesidades de los estudiantes. Esto conlleva al docente a cuestionarse como “persona que tiene saberes y competencias, pero también una voluntad, unos estados anímicos, una experiencia vital, una cultura, unos prejuicios... en los que es necesario trabajar para dominar su influencia en las relaciones y las actividades profesionales” (Perrenoud, 2011, p.109).

El análisis de la propia práctica sirve para una transformación personal si verdaderamente se está implicado en el proceso, lo que exige un verdadero trabajo sobre el propio ser, además de esfuerzo, dedicación y un componente adicional muy importante como es la mirada de otros sobre el propio desempeño. Lo que implica cuestionamientos y posibles crisis, que vistas desde la reflexión se hacen necesarias para mejorar si se enfocan correctamente, pues trabajar sobre la diferencia entre lo que se hace y lo que se desearía hacer significa trabajar sobre uno mismo, que sería uno de los objetivos de la práctica reflexiva.

De este modo, la práctica reflexiva debe ser vista como un proceso que requiere una voluntad de cambio, que considere la labor de la escuela misma, dando oportunidad para que se piense en la persona y sus relaciones con los demás, ayudando así a movilizar los saberes y a construir competencias para la actividad reflexiva en el aula de manera constante.

Otro aspecto importante es el hecho de reflexionar sobre las dinámicas colectivas sin olvidar a las personas, a quienes se les debe permitir ser y existir en la realidad escolar; esto ofrece la oportunidad de incidir en los problemas y resistencias colectivas e individuales sin menospreciarlas, haciendo de ellas un valor agregado en toda la movilización de ser humano que se lleva a cabo en un aula de clases.

Un maestro reflexivo presenta unas características que lo identifican claramente: exige un verdadero trabajo sobre su propio ser, requiere de esfuerzo y dedicación, permite la mirada de otros sobre el propio desempeño, toma decisiones, relaciona teoría y práctica, realiza transposiciones didácticas, desarrolla su profesión desde un componente ético, pretende un bienestar colectivo. Precisamente Perrenoud (2011), plantea 10 competencias ligadas a las transformaciones del oficio de enseñante, entre las que se encuentran: “organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes...implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, trabajar en equipo...utilizar nuevas tecnologías...gestionar la propia formación continua”(p.189); todo esto se debe visualizar como recursos para un maestro reflexivo, que tome en cuenta la mayor cantidad de variables posibles en las prácticas de aula y las disponga para mejorar en su quehacer docente, al hacerlas parte de su vida y de su cotidianidad.

Todos los elementos descritos hasta el momento respecto al docente y sus prácticas de aula, pensadas para el ser humano desde la educación, permiten infinitas posibilidades de avanzar en la democratización del saber, como eje que moviliza el avance social.

3. Marco Metodológico

En este apartado se presenta la metodología empleada en el proceso de investigación, la cual abarca el tipo, el diseño, la población, la muestra, las hipótesis, las variables, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas e instrumentos y el procedimiento.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es cuantitativa, la cual, en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2010) “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p.4). En este caso, la investigación se origina a partir de una problemática encontrada en el ámbito educativo, en lo referente a la enseñanza del lenguaje por lo que se realiza una pregunta de investigación, de la cual se desprenden unas hipótesis y unos objetivos a desarrollar. Para ello, se plantea una posible solución que debe ser comprobada a la luz de la teoría y debe seguir unos pasos del orden científico para ser aceptada y confiable.

Para dar mayor profundidad a este ejercicio investigativo, el análisis cuantitativo se complementa con uno cualitativo, en el que se presenta una reflexión de las prácticas pedagógicas de los docentes investigadores, las cuales se sustentan en las teorías de Schon y Perrenoud (2011).

3.2 Diseño de la investigación

El diseño de la presente investigación es cuasi-experimental intragrupo, es decir, los participantes no se escogieron aleatoriamente, porque los grupos se encontraban conformados antes de iniciar la intervención. A dichos grupos se les aplicó una prueba inicial Pre-test y una prueba final, Post-test, para identificar las transformaciones (en este caso en la producción de

textos expositivos) a partir de la intervención (secuencia didáctica), comparando los resultados iniciales y finales en cada grupo.

3.3 Población

La población la constituyen los estudiantes de los grados cuarto y quinto de instituciones educativas del sector oficial, tanto de la zona urbana como rural, del municipio de Pereira.

3.3.1 Muestra

La muestra la conforman por un lado, un grupo que corresponde al grado 4 ° perteneciente a la institución educativa Rodrigo Arenas Betancurt con un total de 22 estudiantes, 10 hombres y 12 mujeres, y por el otro lado, un grupo que corresponde al grado 5° del centro educativo Enrique Millán Rubio, con un total de 24 estudiantes, 13 hombres y 11 mujeres. Todos con edades que oscilan entre los 9 y 12 años de edad. En cuanto al nivel socioeconómico se encuentra que la mayoría de estudiantes de la institución educativa Rodrigo Arenas Betancurt pertenecen al estrato 2 y los del centro educativo Enrique Millán Rubio al estrato 1, por lo que un gran porcentaje de los hogares viven en condiciones de pobreza, además de predominar el trabajo informal. Otro aspecto a tener en cuenta es que el sector de Puerto Caldas se ha convertido en lugar de paso para familias desplazadas por diversas razones, por lo que las problemáticas más relevantes son las de tipo social y familiar. En cuanto a otros aspectos relevantes, se aclara que no hay estudiantes con discapacidades en ninguno de los grupos, aunque uno de los niños está repitiendo el grado 4°.

Es de aclarar que los estudiantes que se tuvieron en cuenta para el análisis de la información son los que participaron en el proceso desde la aplicación del Pre-test, el desarrollo de la secuencia didáctica, en por lo menos el 80% de las sesiones, hasta la aplicación del Pos-test.

3.4 Hipótesis de la investigación

3.4.1 Hipótesis nula

La implementación de una secuencia didáctica (SD), de enfoque comunicativo, no mejorará la producción de textos expositivos subtipo problema/solución, en los estudiantes del grado 4° de la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt y del grado 5° del Centro Educativo Enrique Millán Rubio.

3.4.2 Hipótesis de trabajo

La implementación de una secuencia didáctica (SD), de enfoque comunicativo, mejorará la producción de textos expositivos subtipo problema/solución, en los estudiantes del grado 4° de la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt y del grado 5° del Centro Educativo Enrique Millán Rubio.

3.5 Variables y Operacionalización.

3.5.1 Variable independiente

Secuencia Didáctica (Ver anexo N°1)

La secuencia didáctica como propuesta de enseñanza y aprendizaje en la producción textual y en este caso de textos expositivos sub- tipo problema/solución se sustenta en los planteamientos de Camps (2008) quien la define como:

Una unidad de enseñanza de la composición caracterizada por presentar un proyecto cuyo objetivo es la producción de un texto en un tiempo determinado, se da en una situación discursiva donde texto y contexto se retroalimentan, tiene unos objetivos de enseñanza y aprendizaje que serán los criterios para evaluar, se da en un trabajo continuo del lenguaje oral, lectura y escritura y se presenta en tres fases que son: preparación, desarrollo y evaluación (p.25-26).

Tabla 1. Operacionalización variable independiente: secuencia didáctica.

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES
SECUENCIA DIDACTICA	PREPARACIÓN	Preparar la SD: tarea integradora, objetivos, contenidos, dispositivos didácticos
Camps (2008) define la secuencia didáctica como una unidad de enseñanza de la composición que se caracteriza por : presentar un proyecto cuyo objetivo de trabajo es producir un texto en un tiempo determinado, se da en una situación discursiva donde texto y contexto se retroalimentan, tiene unos objetivos de enseñanza y aprendizaje que serán los criterios para evaluar, se da un trabajo conjunto de lenguaje oral, lectura y escritura, y se presenta en tres fases que son preparación,	En este primer momento se negocian los contenidos a tratar, se seleccionan los textos y se deciden las características del proyecto como su finalidad y su intención, además de tener en cuenta los destinatarios y los objetivos de aprendizaje.	<p>Seleccionar los textos a trabajar en las sesiones</p> <p>Presentar a los estudiantes la secuencia didáctica</p> <p>Realizar el contrato didáctico: acuerdos y negociaciones</p> <p>Definir la situación comunicativa para la producción de textos expositivos.</p> <p>Indagar sobre los conocimientos previos acerca de los textos expositivos subtipo problema/solución y el tema de la tarea integradora</p>

desarrollo y
evaluación (p.25).

DESARROLLO

Se presentan actividades de producción del texto como tal, del aprendizaje de las características formales del mismo y de sus condiciones de uso.

Se da un proceso de lectura, planeación, redacción, revisión y reescritura en interacción con los pares y el profesor; es decir una coevaluación.

Primero se atienden los contenidos y su organización en el texto de acuerdo a los parámetros discursivos definidos y luego los aspectos formales de nivel más superficial.

Leer y analizar textos expositivos y otros textos que tratan temas relacionados con la tarea integradora.

Buscar información en diferentes fuentes, acerca del tema de la contaminación: visitas, consultas en internet y en otros textos, invitación a expertos, videos, entre otros.

Planear la producción del texto expositivo teniendo en cuenta la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.

Escribir la primera versión del texto expositivo

Realizar confrontaciones del texto escrito por cada estudiante con el de los compañeros

Realizar confrontaciones del texto escrito por los estudiantes con texto expertos

Reescribir el texto expositivo

Publicación y envío a los destinatarios

EVALUACIÓN	Evaluación metacognitiva
Se basa en el alcance de los objetivos que se han planteado, es transversal y formativa durante todo el proceso de aprendizaje, se debe evaluar cada sesión de trabajo.	Autoevaluación
	Coevaluación
	Heteroevaluación
Se acuerdan unos instrumentos que permitan al individuo y al grupo hablar de los textos en elaboración y de los contenidos temáticos, discursivos, textuales, lingüísticos y procedimentales.	Evaluación y cierre de la secuencia didáctica
	Socialización del producto final
Se evalúa lo que se llevó a cabo y lo que se aprendió (procedimientos, resultados y conceptos utilizados).	

3.5.2 Variable Dependiente: Producción textual

Corresponde a aquella que se toma como el efecto producido luego de una intervención, en este caso corresponde a la producción de textos expositivos, asumiendo como referente la propuesta de Jolibert y Sraïki (2009), quienes la definen como la capacidad para “tratar de construir el sentido de un texto para hacerlo comprender a un destinatario, comprometiéndose en proceso dinámico de construcción cognitiva” (p.54).

Tabla 2. *Operacionalización variable dependiente: producción textual.*

Producción de textos expositivos:

Desde un punto de vista cognitivo, Jolibert y Sraïki (2009) definen la producción textual como una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones (índices) que se deben tener en cuenta por el productor para la construcción del sentido del texto, y elaborar un conjunto coherente que cumpla los objetivos planteados (p.54).

Los conceptos lingüísticos a construir son: Contexto situacional, Superestructura y Lingüística Textual. A nivel funcional y social se le reconoce como la construcción de sentido de un texto auténtico en situaciones reales de comunicación, para ser comprendido por otros.

Texto Expositivo, subtipo problema solución:

Son textos que pretenden exponer o explicar información o conocimientos en los diferentes campos del saber, a través de un lenguaje concreto, conciso y riguroso, donde prima la objetividad (Álvarez, 2005).

Específicamente el subtipo problema solución, corresponde a textos que se reconocen por plantear las causas, que son las que establecen las condiciones necesarias para que se presenten los efectos desencadenando un problema, al cual se le desarrollan una serie de medidas que contribuyen a solucionarlo. Su estructura, según Van Dijk (1978) es: presentación, desarrollo (problema-solución) y conclusión

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES		
<p>Contexto situacional El contexto de un texto se construye a partir de los parámetros de la situación de comunicación escrita inmediata, esto es: el emisor, el objeto del mensaje, la finalidad, el destinatario y el desafío. (Jolibert y Sraïki, 2009)</p>	<p>Enunciador: Hace referencia a quién escribe el texto y a título de qué lo hace, en este caso, como un experto en el tema.</p>	<p>1. En el texto no se evidencia el rol de quien escribe, como alguien que conoce sobre el tema</p>	<p>2. En el texto se evidencia el rol de quien escribe, como alguien que conoce, mas no es experto en el tema</p>	<p>3. En el texto se evidencia el rol de quien escribe como alguien experto en el tema</p>
	<p>Contenido: Da cuenta de lo que dice y transmite el texto, en este caso el tema es la contaminación ambiental.</p>	<p>En el texto no se evidencia el tema sobre la contaminación ambiental</p>	<p>En el texto se evidencia el tema sobre la contaminación ambiental, pero no se hace un tratamiento adecuado del mismo</p>	<p>En el texto se evidencia el tema de la contaminación ambiental y se hace un adecuado tratamiento del mismo.</p>
	<p>Propósito: Responde a la pregunta para qué se escribe el texto. En este caso, para explicar la problemática de la contaminación ambiental.</p>	<p>El texto no cumple con la intención de explicar la problemática de la contaminación ambiental</p>	<p>En algunas partes del texto se evidencia la intención de explicar la problemática de la contaminación ambiental</p>	<p>El texto cumple con la intención de explicar la problemática de la contaminación ambiental</p>
	<p>Destinatario: Es a quien va dirigido el texto, lo que implica utilizar un léxico adecuado al destinatario.</p>	<p>En el texto no se utiliza un lenguaje claro y pertinente para el destinatario</p>	<p>En el texto se emplea un lenguaje claro pero poco pertinente para el</p>	<p>En el texto se utiliza un lenguaje claro y pertinente para el destinatario</p>

<p>Superestructura del texto: La superestructura se ve reflejada en la forma en la que se encuentra organizada la silueta del texto y la organización lógica del mismo; en el caso del texto expositivo problema-solución, la estructura está compuesta por: el título, la presentación, el desarrollo en donde se establecen las causas-efectos y la conclusión, en la que generalmente se propone la solución. (Jolibert y Sraïki, 2009., Álvarez, 2005)</p>	<p>Título: Da cuenta del tema y sirve para enunciar en forma clara el contenido</p>	<p>No hay titulo</p>	<p>destinatario, o viceversa Incluye un título, pero no se relaciona con la información que se presenta en el texto</p>	<p>Incluye un título que da cuenta de la información que se presenta en el texto</p>
	<p>Presentación: Es la parte del texto en la que se contextualiza al lector sobre el tema a tratar</p>	<p>No hay una presentación al inicio del texto</p>	<p>Aunque hay una presentación al inicio del texto, no se contextualiza al lector sobre el tema a tratar</p>	<p>Se evidencia una presentación al inicio del texto en la que se contextualiza al lector sobre el tema a tratar</p>
	<p>Desarrollo: se exponen los procedimientos a seguir y hechos a desarrollar. Para el caso del subtipo problema solución se tienen en cuenta dos categorías básicas: las causas y los efectos.</p>	<p>No se explican las causas ni los efectos del problema de la contaminación ambiental</p>	<p>En el texto se evidencian explicaciones solo de las causas o los efectos del problema de la contaminación ambiental</p>	<p>En el texto se evidencian explicaciones de las posibles causas y efectos del problema de la contaminación ambiental</p>
	<p>Conclusión: Se sintetiza y se cierra el tema expuesto</p>	<p>En el texto no se evidencia un</p>	<p>En el texto se evidencia un cierre pero no se</p>	<p>En el texto se evidencia un cierre en el que se</p>

	planteando posibles soluciones.	cierre del tema	plantean posibles soluciones al problema de la contaminación ambiental	plantean las posibles soluciones al problema de la contaminación ambiental
Lingüística textual	Los adjetivos y adverbios:	En el texto se usan adjetivos y adverbios, pero ninguno cumple con la función explicativa	En el texto algunos adjetivos y adverbios cumplen con la función explicativa y otros no	En el texto se evidencia el uso de adjetivos y adverbios con función explicativa
Hace referencia no solo a las frases sino también a cómo se encuentran estructuradas a lo largo del texto. De esta hacen parte las opciones de enunciación del autor sobre las personas, las referencias de tiempo y de lugar, además de los conectores más frecuentes, y el sentido del texto a partir de la puntuación, entre otros. (Jolibert y Sraïki, 2009).	permiten enunciar las marcas de subjetividad de quien escribe, explicando las características o propiedades de los sustantivos, ya sea en forma concreta o abstracta.			
	Los conectores:	En el texto se evidencia el uso de un mismo conector o de varios pero sin función lógica	En el texto se evidencia el uso de diversos conectores, pero solo algunos con función lógica	En el texto se evidencia el uso de diversos conectores con función lógica.
	Enunciación:	En el texto se evidencia la voz del enunciador, pero no en	En algunas partes del texto se evidencia el uso de la tercera	En todo el texto se evidencia el uso de la tercera persona, por
	es el conjunto de condiciones de producción de un mensaje. Es la marca personal			

del autor para tomar distancia del texto producido y presentarlo de manera clara y objetiva al lector, por lo que se espera que sea escrito en tercera persona.	tercera persona.	persona por parte del enunciador	parte del enunciador.
Los signos de puntuación: son parte esencial en la estructura y sentido del texto y la ausencia de ellos conlleva a la pérdida o al cambio en el sentido de este.	No se evidencia en el texto el uso de signos de puntuación o se usa solo uno.	En el texto se evidencia el uso de signos de puntuación algunos con función lógica y otros sin función lógica	En el texto se evidencia el uso de signos de puntuación con función lógica.

Fuente: Elaboración propia.

3.6 Unidad de Análisis

Son las prácticas pedagógicas en la enseñanza del lenguaje las cuales pueden definirse como los modos en que el docente organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, puestos en juego en el aula, con el fin de desarrollar en los estudiantes la competencias en lenguaje, necesarias para desenvolverse en la vida académica y social. Esta idea puede ser apoyada con lo que expresa Perrenoud (2011) en relación con la enseñanza, en este caso particular aplicada al lenguaje escrito, cuando argumenta que la formación profesional:

(...) prepara para resolver los problemas con ayuda de métodos fundamentados en conocimientos teóricos o en la experiencia colectiva. Su puesta en marcha no se produce sin reflexión, puesto que cuanto más nos dirigimos hacia tareas

complejas, más necesario es juzgar la pertinencia de diversos métodos... Un practicante reflexivo se plantea, como todo el mundo, preguntas sobre su tarea, las estrategias más adecuadas, los medios que deben reunirse y el programa de tiempo que debe respetarse (p.62).

Dichas prácticas fueron analizadas a partir de los registros del diario de campo, de acuerdo con las categorías acordadas por el grupo de estudiantes de la cuarta promoción en profundización (grupo 4B) de la línea de didáctica del lenguaje, de la Maestría en Educación, las cuales se relacionan a continuación:

Tabla 3. Categorías de análisis.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
AUTOPERCEPCIONES	Momentos en los que el maestro identifica acciones, sentimientos, emociones y expectativas propias, a través de su práctica.
TRANSFORMACIONES	Cambios significativos que el maestro realiza en la práctica pedagógica a partir de su reflexión.
TOMA DE DECISIONES	Elecciones frente a diferentes opciones o formas posibles de resolver las situaciones que se presentan en la intervención en el aula.
DESCRIPCIONES	Se refiere a la manera en que el maestro narra de manera detallada los hechos, procesos, actividades y situaciones que se desarrollan en las sesiones de clase.
PERCEPCIONES	Reconocimiento que hace el maestro de la realidad de los estudiantes: emociones, sentimientos, expectativas, además de aquellos factores externos que intervienen durante la práctica.
AUTOQUESTIONAMIENTO	Valoraciones, juicios y confrontaciones que hace el docente en torno al saber y saber-hacer de su propia práctica.

Fuente: Elaboración propia.

3.7 Unidad de trabajo

Los dos docentes que realizaron el presente proyecto de investigación:

Docente 1: Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad del Tolima, 12 años de experiencia como docente de básica primaria en el sector público.

Docente 2: Licenciado en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, 14 años de experiencia como docente de básica primaria en el sector público.

3.8 Técnicas e instrumentos

Con el fin de evaluar los niveles de desempeño en la producción escrita de textos expositivos por parte de los estudiantes que hacen parte de la muestra, antes (Pre-test) y después de la implementación de la secuencia didáctica (SD) (Pos-test), se diseñó una rejilla (ver anexo N° 2), la cual fue el producto de múltiples ediciones, teniendo en cuenta las pautas requeridas para la construcción de instrumentos que tengan validez y confiabilidad.

La rejilla cuenta con tres dimensiones, que se elaboraron a partir de la propuesta de Jolibert y Sraïki (2009), además de considerar las características propias de este tipo de texto: Contexto situacional, Superestructura y Lingüística textual, con cuatro indicadores cada una, que podían ser valorados con 1 (bajo), 2 (medio) y 3 (alto). Por lo tanto, la puntuación máxima para cada una de las dimensiones podía ser de 12 y mínima de 4. De acuerdo al total obtenido, en cada una de estas, el desempeño de los estudiantes se ubicaba en los siguientes niveles:

Tabla 4. Niveles de desempeño.

NÚMERO DE RESPUESTAS ESPERADAS EN CONTRASTE CON EL VALOR DE DESEMPEÑO DE CADA UNO DE LOS COMPONENTES DE LA PRODUCCIÓN			
DESEMPEÑO	BAJO	MEDIO	ALTO
Puntaje por dimensión	4 a 6	7 a 9	10 a 12

Porcentaje equivalente	52,7%	75%	100%
Puntaje total	12 a 19	20 a 27	28 a 36

Fuente: Elaboración Propia.

La rejilla de evaluación, se sometió a validación de expertos en el área de Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad tecnológica de Pereira con el fin de darle mayor confiabilidad antes de la aplicación y fue sometida a una prueba piloto con 2 grupos de estudiantes que contaban con características similares a las de la muestra, en cuanto al contexto, edad y nivel escolar. Para ello, la consigna empleada fue: “Vas a escribir un texto en el que expliques el problema de la contaminación ambiental que observas en tu barrio o escuela y las posibles soluciones, para que sea leído por tus compañeros de grado quinto, y así comprendan en que consiste esta problemática”.

Con respecto al análisis cualitativo el instrumento utilizado fue el diario de campo (ver anexo N° 4), definido por Hernández, Fernández y Baptista (2010), como una especie de bitácora donde se toman distintos tipos de anotaciones, entre las que se incluyen la observación directa, la interpretación de todo el entorno, el abordaje de aspectos personales y de reacciones de las personas que son objeto de estudio, además de incluir descripciones y aspectos del curso del estudio (p.384). En este se registraron las principales situaciones vividas en el desarrollo de las diferentes sesiones de la secuencia didáctica, y se generaron reflexiones de las prácticas de enseñanza de los docentes investigadores, a la luz de las categorías identificadas en el mismo.

3.9 Procedimiento

A continuación, se muestran las diferentes fases en las que se llevó a cabo el proyecto de investigación.

Tabla 5. Fases del proyecto de investigación.

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
Diagnóstico	<p>Valoración de la producción de textos expositivos subtipo problema/solución, antes de la implementación de la SD.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del instrumento. - Validación: <ol style="list-style-type: none"> a. Prueba piloto. b. Juicio de expertos. 	<p>Instrumento <i>Pre-test</i>: Consigna y Rejilla</p>
Diseño	<p>Evaluación de la producción de textos expositivos antes de la intervención. Diseño de la secuencia didáctica para la producción de textos expositivos subtipo problema solución.</p>	<p>Secuencia didáctica</p>
Implementación y reflexión	<p>Implementación de la secuencia didáctica. Reflexión respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje en los tres momentos de la implementación de la SD.</p>	<p>Secuencia didáctica Diario de campo</p>
Evaluación	<p>Evaluación de la producción de textos expositivos, subtipo problema/solución, después de la intervención</p>	<p>Instrumento <i>Pos-test</i>: Consigna y Rejilla</p>
Contrastación	<p>Análisis de resultados: contrastación Pre-test y Post-test</p>	<p>Estadística descriptiva</p>

Fuente: Elaboración propia.

4. Análisis de la información

En este capítulo se presentan los resultados de este proyecto de investigación, que tuvo como objetivo principal determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos problema-solución, de estudiantes de grado 4° y grado 5°, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje.

El análisis se realiza a través de dos ejes: uno cuantitativo y otro cualitativo, en cuanto al primero se presentan las medidas de tendencia central obtenidas de contrastar los resultados del Pre-test y el Pos-test, del Grupo 1 (estudiantes del grado 4° de la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt) y del Grupo 2 (estudiantes del grado 5° del Centro Educativo Enrique Millán Rubio), con el fin de aprobar o rechazar la hipótesis de trabajo.

Posteriormente, se expone el análisis global por niveles de desempeño y por dimensiones, con los respectivos indicadores.

En relación al eje cualitativo, cada docente investigador, da cuenta de la reflexión de las prácticas de enseñanza, a partir de las categorías identificadas en los diarios de campo, en los que se llevó un registro de cada sesión implementada en la secuencia didáctica.

4.1 Análisis cuantitativo de la producción de textos expositivos

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en la producción textual de los estudiantes, antes y después de la implementación de la Secuencia Didáctica (SD) de enfoque comunicativo.

En primer lugar se dan a conocer los datos de las medidas de tendencia central, con el fin de validar o rechazar la hipótesis de trabajo, en segundo lugar se analizan los desempeños generales en las diferentes dimensiones: Contexto situacional, Superestructura y Lingüística textual y en

tercer lugar se realiza el análisis detallado en cada una de las dimensiones, con sus respectivos indicadores.

4.1.1 Prueba de hipótesis

A continuación se presenta la información obtenida en el resumen de la estadística descriptiva, en cuanto al Pre-test y al Pos-test, de acuerdo con las medidas de tendencia central en ambos grupos, las cuales permitirán determinar cuál hipótesis se valida.

Tabla 6. Tabla de medidas de tendencia central G1.

<i>Total Pre-test</i>		<i>Total Pos-test</i>	
Media	15,454545	Media	26,772727
Error típico	0,6335746	Error típico	0,6444294
Mediana	14,5	Mediana	26
Moda	13	Moda	26
Desviación estándar	2,9717283	Desviación estándar	3,0226418
Varianza de la muestra	8,8311688	Varianza de la muestra	9,1363636
Curtosis	-0,647923	Curtosis	-0,730827
Coefficiente de asimetría	0,6607365	Coefficiente de asimetría	0,7171179
Rango	10	Rango	9
Mínimo	12	Mínimo	23
Máximo	22	Máximo	32
Suma	340	Suma	589
Cuenta	22	Cuenta	22

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7 Tabla de medidas de tendencia central G2

<i>Total Pre-test</i>		<i>Total Pos-test</i>	
Media	15,666667	Media	27,5
Error típico	0,4877732	Error típico	0,4256283
Mediana	16	Mediana	27
Moda	17	Moda	27

Desviación estándar	2,389591	Desviación estándar	2,0851441
Varianza de la muestra	5,7101449	Varianza de la muestra	4,3478261
Curtosis	-0,858594	Curtosis	0,9991558
Coefficiente de asimetría	0,0355333	Coefficiente de asimetría	0,6121225
Rango	8	Rango	9
Mínimo	12	Mínimo	23
Máximo	20	Máximo	32
Suma	376	Suma	660
Cuenta	24	Cuenta	24

Fuente: elaboración propia.

Los resultados anteriores permiten evidenciar una diferencia en las medias de ambos grupos, después de la implementación de la secuencia didáctica, esto si se tiene en cuenta que el grupo 1 pasó de una media de 15,454 en el Pre-test a 26,772 en el Pos-test, y el grupo 2 de una media de 15,666 en el Pre-test a 27,5 en el Pos-test. En cuanto a la desviación estándar el grupo 1 obtuvo en la prueba inicial un resultado de 2,971 en el Pre-test y 3,022 en el Pos-test, mientras que para el grupo 2 fue de 2,389 en el Pre-test y 2,085 en el Pos-test.

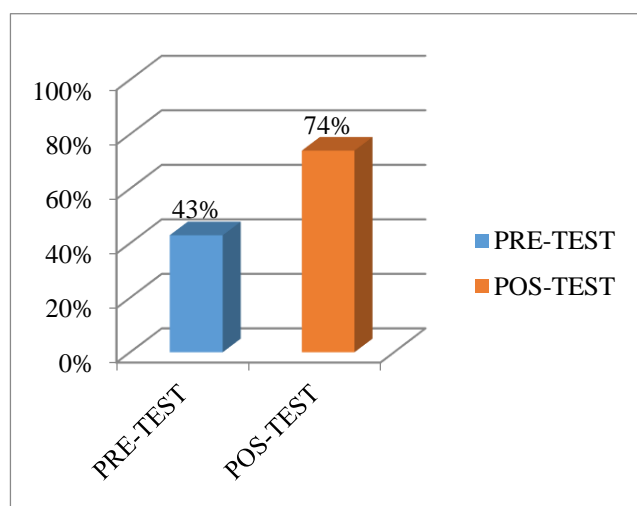
Esto permite inferir que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, incidió en el mejoramiento de la producción de textos expositivos de los estudiantes de ambos grupos, por lo tanto se valida la hipótesis de trabajo y se rechaza la hipótesis nula. Lo que ratifica la idea de la potencialidad que tiene este tipo de propuestas para mejorar las competencias en escritura, a partir de situaciones reales de comunicación y contextos auténticos, lo que implica un proceso de reflexión permanente, en el que cada uno construye conocimientos lingüísticos y comunicativos, en relación con los géneros.

Como lo explica Camps (2003) "para progresar en el dominio de los textos no basta con hacer, hay que aprender también cómo son, qué características tienen los géneros discursivos que se están utilizando y que se tienen que aprender a utilizar mejor" (p.31).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los desempeños generales de los estudiantes de ambos grupos y la movilidad de los mismos en el Pre-test y Pos-test.

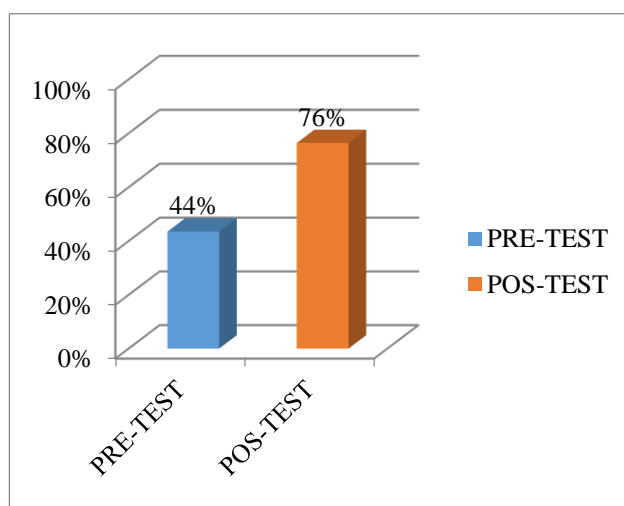
4.1.1.1 Desempeños generales

En las presentes gráficas se muestran los resultados obtenidos en la producción textual de los estudiantes del G1 y G2 en el Pre-test y en el Pos-test, lo que permite analizar la posible incidencia de la secuencia didáctica.



Gráfica 1 *Desempeños generales G1*

Fuente: elaboración propia.



Gráfica 2 *Desempeños generales G2*

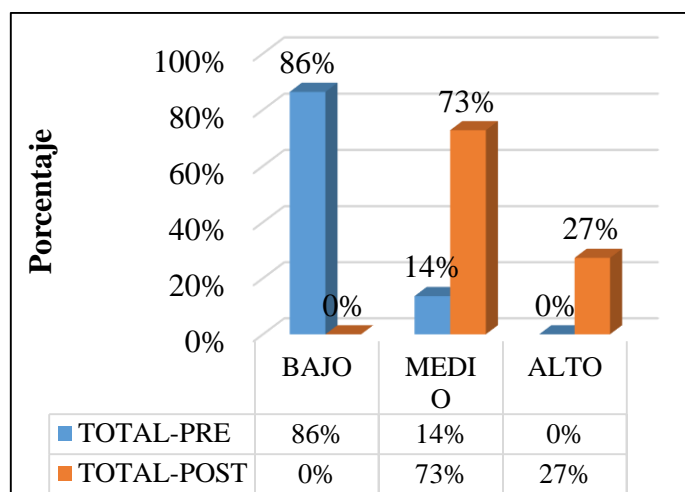
En las gráficas anteriores, se puede observar que en la prueba inicial el desempeño general de los estudiantes en ambos grupos, fue inferior al 50%, lo que refleja, de alguna manera, las dificultades de estos para producir textos expositivos, lo que probablemente tiene que ver con que ellos visualizan este proceso como algo complejo que no pueden realizar, por lo que prefieren copiar o transcribir. En cuanto al Pos-test, ambos grupos lograron avances si se tiene en cuenta que el grupo 1 pasó de un 43% en el Pre-test a un 74% en el Pos-test y el grupo 2 de un 44% en el Pre-test a un 76% en el Pos-test, lo que permite inferir acerca del impacto de la

implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos.

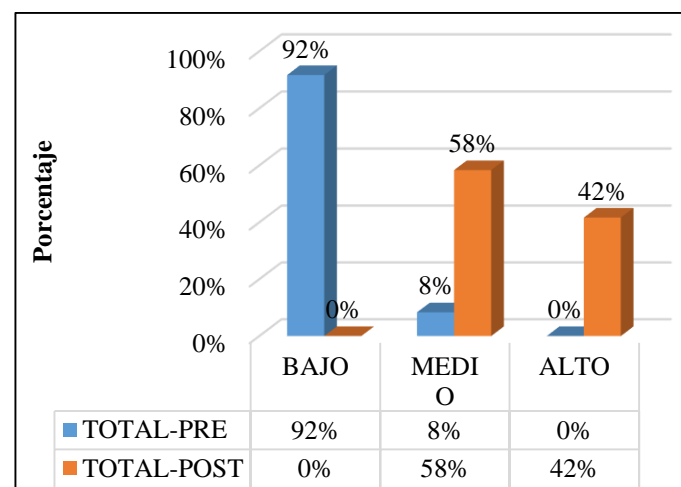
A continuación, se presenta la movilidad de los estudiantes de ambos grupos en los niveles de desempeño alto, medio y bajo, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

4.1.1.2 Desempeño de los estudiantes por niveles

En las siguientes gráficas se muestran los resultados obtenidos en los niveles bajo, medio y alto, que dan cuenta de la movilidad de los estudiantes de ambos grupos, entre el Pre-test y el Pos-test.



Gráfica 3 Comparación niveles de desempeño Pre-test y Pos-test G1.



Gráfica 4 Comparación niveles de desempeño Pre-test y Pos-test G2.

Fuente: elaboración propia.

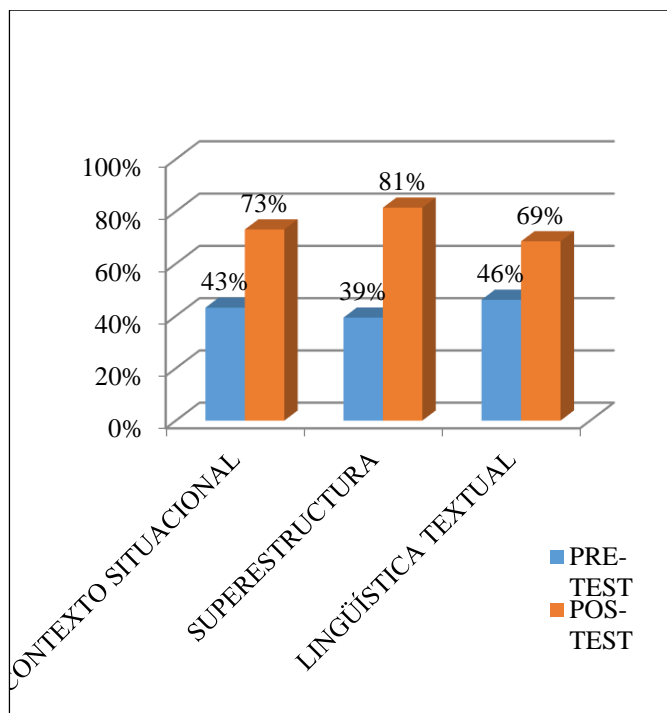
En las gráficas se observa como en el Pre-test los porcentajes más altos se ubican en el nivel bajo para el G1 con un 86% y para el G2 con un 92%, mientras que el menor porcentaje se obtuvo en el nivel alto con un 0% para ambos grupos. Esta situación cambia en el Pos-test, en el que se observa que en los dos grupos el nivel bajo disminuyó al 0%, mientras que el nivel medio fue el que más aumentó, con un desempeño del 73% para el grupo 1 y de 58% para el grupo 2.

Dichos resultados permiten reiterar que posiblemente la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, incidió en la producción de textos expositivos. Al respecto, Pérez y Rincón (2009) plantean que “una secuencia didáctica concreta unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, planeados por el docente, y vincula unos saberes y saberes hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido” (p.19), que fue precisamente lo que se tuvo en cuenta para el diseño de la propuesta didáctica.

A continuación, se muestra el desempeño de los estudiantes, en la prueba inicial y final, en de cada una de las dimensiones.

4.1.2 Desempeño de los estudiantes en las Dimensiones

Las gráficas presentadas a continuación muestran el desempeño general de ambos grupos, en las diferentes dimensiones: contexto situacional, superestructura y lingüística textual, contrastando el Pre-test y el Pos-test.



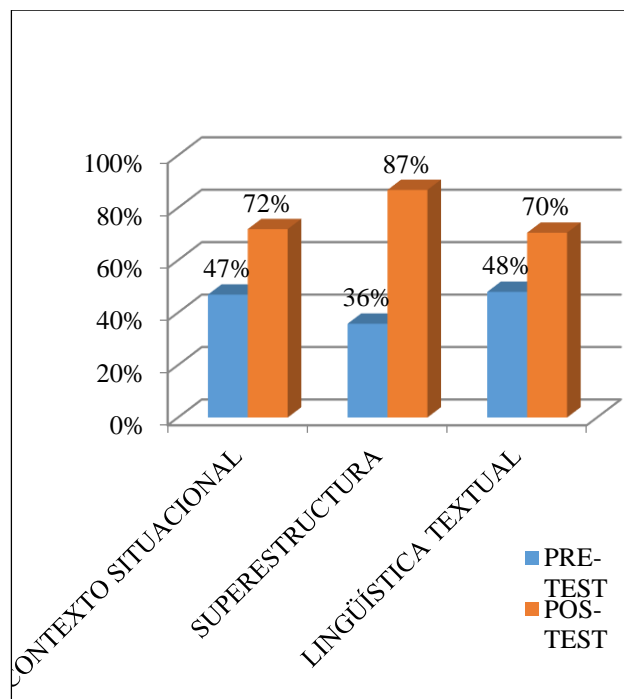
Gráfica 5 Análisis de dimensiones G1

Fuente: elaboración propia.

Las gráficas permiten evidenciar que en ambos grupos las dimensiones que mayor cambio presentaron fueron la Superestructura y el Contexto situacional, si se tiene en cuenta que la primera pasó de un 39% el Pre-test a un 81% en el Pos-test, para el G1, y de un 36% a un 87% en el caso del G2.

Así mismo, la dimensión Contexto situacional avanzó de un 43% a un 73% en el G1 y de un 47% a un 72% para el G2. Ahora bien, la dimensión que menos se transformó, pero que sin embargo tuvo cambios positivos, fue la Lingüística textual, pasando de un 46% en el Pre-test a un 69% en el Pos-test para el G1, y de un 48% en el Pre-test a un 70% en el Pos-test para el grupo 2.

Estos resultados permiten suponer que la implementación de las diferentes actividades planeadas en la secuencia didáctica (SD), enfocadas en algunos de los niveles que proponen



Gráfica 6 Análisis de dimensiones G2

Jolibert y Sraïki (2009), en sus categorías de conceptos lingüísticos (contexto situacional, superestructura y lingüística textual), contribuyeron en mejorar la producción textual de los estudiantes, mucho más| si se tiene en cuenta, que los textos que produjeron los estudiantes, surgieron en situaciones de comunicación reales y en contextos auténticos, reconociendo la escritura como un proceso que requiere planeación y que se da en varios momentos. Según Álvarez (2005) "El trabajo con problemas auténticos hace que el conocimiento sea situado, exige que los alumnos tengan la oportunidad de trabajar sus problemas reales" (p.82.), lo que permite que la secuencia didáctica se convierta en una estrategia pertinente, tanto para los procesos de enseñanza de la escritura, como para la investigación en el aula.

Lo anterior concuerda con los hallazgos encontrados en investigaciones recientes como las de Molina y Rodríguez (2017) y Parra (2018), quienes utilizaron la secuencia didáctica para la producción de textos expositivos, concluyendo que este tipo de propuesta incide de manera positiva en la escritura, puesto que si se planifica de manera intencionada, y como un proceso, se facilita la apropiación de conocimientos necesarios para el desarrollo de competencias en lenguaje. Al respecto, es importante decir que el lenguaje escrito tiene sus propias particularidades en relación con otros tipos de lenguaje como lo sustenta Carlino et al (2003), al explicar que este " es más elaborado y suele ser más formal que el lenguaje que utilizamos en nuestras conversaciones" (p.7).

A continuación, se analizan los resultados de ambos grupos en cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores.

4.1.2.1 Dimensión Contexto situacional

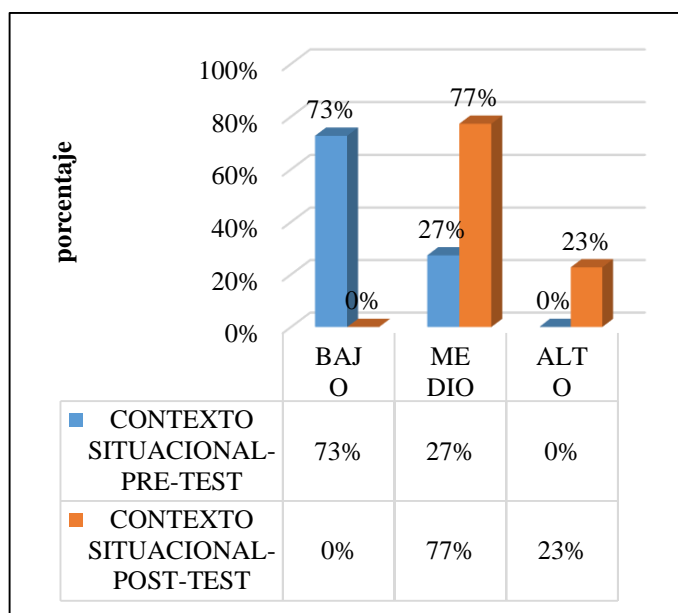
Esta dimensión se relaciona con los parámetros de la situación de comunicación inmediata, entre los que se encuentran el emisor, el objeto del mensaje, la finalidad y el desafío. Estos

permiten realizar un intercambio comunicativo correcto y asertivo, de acuerdo al contexto donde se presenta y requiere como lo plantea Lomas (2015):

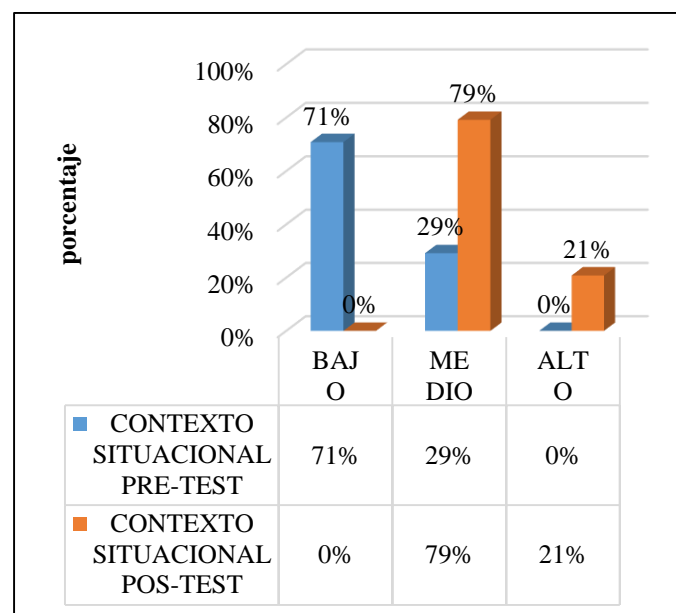
Aprender a usar la lengua según las características de la situación de comunicación y de los interlocutores según los fines que cada uno persigue en el intercambio comunicativo, según el tono de la interacción, según el canal utilizado, según el género textual y el tipo de texto utilizados y según las normas que rigen cada situación comunicativa. (p.9)

Las siguientes gráficas muestran los resultados en el Pre-test y el Pos-test para la dimensión Contexto situacional, reflejados en los niveles bajo, medio y alto, de ambos grupos.

4.1.2.1.1 Desempeño por niveles "Contexto situacional"



Gráfica 7 Dimensión contexto situacional G1



Gráfica 8 Dimensión contexto situacional G2

Fuente: elaboración propia.

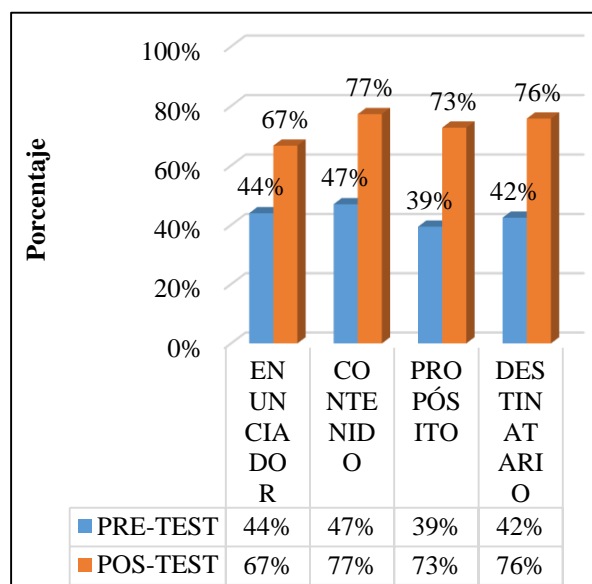
Las gráficas anteriores evidencian que el mayor porcentaje en el Pre-test, para ambos grupos, corresponde al nivel bajo con un 73% para el G 1 y un 71% para el G2, mientras que el porcentaje más bajo se observa en el nivel alto con un 0% para los dos grupos. En cuanto al Pos-

test, el nivel que mayor porcentaje obtuvo fue el medio, con un 77% para el G1 y un 79% para el G2 y el de menor porcentaje fue el nivel bajo con un 0% en ambos grupos; respecto al nivel alto, también se dieron cambios positivos, al avanzar en el G1 a 23% y en el G2 a 21%, lo que ratifica el impacto positivo de la secuencia didáctica en la producción textual de los estudiantes.

Dichos resultados permiten afirmar que los estudiantes del G1 y G2, tenían algunos conocimientos del contexto situacional antes de la implementación de la secuencia didáctica (SD), aspectos que fueron tenidos en cuenta en el desarrollo de la propuesta. En este sentido Álvarez (2005), se refiere a los principios que se deben considerar en la elaboración de una secuencia didáctica, siendo uno de ellos el partir de las ideas previas del alumno, pues todos son diferentes y por lo tanto saben cosas distintas. Por eso es importante conocer sus experiencias para fomentar el desarrollo cognitivo, para lo que se hace necesario, según Lomas (2015), “un intercambio comunicativo correcto, adecuado, creativo coherente y eficaz en las diversas situaciones y contextos de la comunicación humana” (p.8-9), con el propósito de aprender a usar el lenguaje adecuadamente de acuerdo al contexto de comunicación específico y los fines que pretenden quienes participan del acto comunicativo.

De manera puntual, en la dimensión Contexto situacional se tuvieron en cuenta cuatro indicadores: enunciador, contenido, propósito y destinatario, cada uno de ellos en su conjunto ayudan a pensar la forma en que se desarrollará el escrito para que cumpla con las características del texto estudiado.

En las siguientes gráficas se hace un análisis detallado del comportamiento de cada uno de los indicadores, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

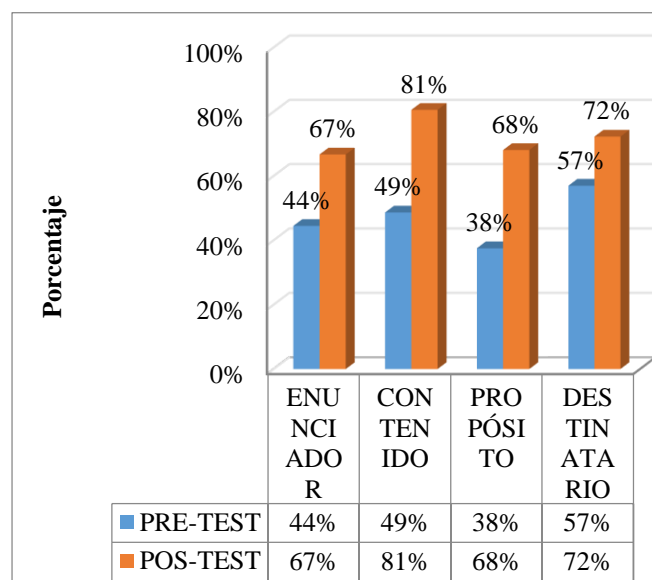


Gráfica 9 *Indicadores contexto situacional G1*

Fuente: elaboración propia.

Se puede observar en las gráficas cómo en ambos grupos todos los indicadores mejoraron en los resultados con respecto al Pre-test, esto se puede entender como el resultado de las actividades realizadas en la secuencia didáctica, con las que se pretendía mejorar el desempeño en esta dimensión, y así lograr que los estudiantes se reconocieran como escritores de sus propios textos, asumiendo la voz de expertos en el tema de la contaminación ambiental y así tratar éste con la mayor propiedad posible, al apropiarse de los elementos conceptuales necesarios para realizar un buen escrito.

Para abordar esta dimensión, se llevaron a cabo actividades como las de la sesión 1 denominada “El túnel del tiempo”, que consistió en la sensibilización de los estudiantes frente a la contaminación ambiental a través de imágenes y videos, con los que se realizó un acercamiento a diferentes problemáticas que vive el planeta con respecto al tema mencionado. Posterior a esto, en la sesión 2 “que es la contaminación ambiental”, se motivó a los estudiantes



Gráfica 10 *Indicadores contexto situacional G2*

para que investigaran sobre la problemática propuesta, pero que fuera más significativa en su entorno, con el fin de darla a conocer a sus demás compañeros a través de un periódico mural. De esta manera, desde el comienzo se estableció una situación comunicativa real, a partir de la cual se leyeron, analizaron y produjeron textos expositivos.

Teniendo en cuenta, que los estudiantes están generalmente más familiarizados con los textos narrativos que los expositivos, en la sesión 3 “Diferentes formas de hablar de contaminación ambiental”, se llevaron al aula diferentes tipos de texto que trataban el tema de contaminación ambiental, con el fin de que reconocieran algunas de las características de cada uno de los textos y de manera específica, cómo se presentaba el contexto situacional, en un poema, un cuento y una noticia, es decir, de qué habla, cuál es su propósito y cómo se presenta la información en cada uno de ellos. Al respecto Álvarez (2005) propone que “la tarea de escritura consiste por tanto, en trabajar con los materiales disponibles, con la ayuda de la memoria, de las lecturas y de la invención, además de controlar la actividad de redacción” (p.77), lo que lleva a la planificación adecuada del texto, donde se tiene en cuenta de qué se va hablar y cómo se debe contar.

Adicionalmente, en la sesión 4 “por qué los textos expositivos”, cuyo objetivo fue identificar las principales características del contexto situacional y el propósito de un texto expositivo, se llevó a cabo la lectura del texto “futuro incierto de las ballenas”, con el que se conceptualizó conjuntamente con los estudiantes, acerca de los elementos que hacen parte del contexto situacional completando un cuadro, en el que debían registrar el autor, los destinatarios y el propósito del texto leído.

Todo lo anterior se vio reflejado en los siguientes resultados: en el grupo 1 los indicadores de mayor aumento fueron el propósito al pasar de un 39% en la prueba inicial a un 73% en la prueba final y el destinatario que avanzó de un 42% en la prueba inicial a un 76% en la prueba final, lo

que evidencia un aumento de 34 puntos porcentuales para ambos indicadores. Con respecto al grupo, el mayor cambio se dio en el indicador de contenido al pasar de un 49% en la prueba inicial a un 81% en la prueba final, lo que representa un aumento de 32 puntos porcentuales.

Tales resultados permiten suponer que los estudiantes lograron dar un manejo adecuado al tema propuesto en la situación de comunicación, lo que puede estar relacionado con que a este aspecto se le dedicó buen tiempo durante el desarrollo de la SD, llevando a cabo actividades en las que los grupos debían leer textos expositivos auténticos llevados al aula por el docente, relacionados con las ciencias naturales y el medio ambiente, además de otras tipologías textuales con el mismo tema para permitir contrastar los diferentes contextos situacionales en que se desarrollan, y así ofrecer mejores elementos para la escritura del texto, puesto que al contar con un buen conocimiento respecto al tema, estarían en capacidad de realizar una composición escrita adecuada a la situación comunicativa.

Lo anterior lo sustenta Camps (2008) al afirmar que “la lectura y el análisis de textos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer modelos textuales que sirvan de punto de referencia” (p.26-27), reiterando así la importancia de la implementación de la SD, en la que se conjugan los procesos de lectura y escritura, como lo plantean Valencia y Rincón (2016) al decir que fortalecer los procesos de escritura desde un enfoque comunicativo “implica asumir la comprensión como parte esencial del escribir... comprendiendo las intenciones y clasificando la información para sumarla a su saber enciclopédico” (p.97).

Con respecto al indicador del contenido, además de las lecturas y consultas, este se abordó en sesiones como la número 8 “Hablemos con el experto”, que consistía en recibir la visita de un experto en el tema de la contaminación ambiental, quien compartió sus conocimientos sobre dicha problemática desde diferentes perspectivas, lo que permitió a los estudiantes apropiarse

más del tema, al conocer algunas de las causas y soluciones que se están proponiendo actualmente frente a esta temática.

De igual forma en la sesión 10 denominada “Para ser expertos en el tema de la contaminación ambiental”, se abordó el indicador del contenido, pero esta vez mediante la presentación de videos que buscaban la concientización del cuidado del medio ambiente y aportaban información acerca de las causas del cambio climático; es importante decir, que la información que se iba obteniendo con las diferentes actividades, debía ser organizada y jerarquizada por los estudiantes, a partir de preguntas orientadoras como: ¿qué problemas se vieron en el video?, ¿cuáles fueron las causas que lo generaron?, ¿qué pueden causar estos problemas más adelante? y ¿cuáles pueden ser las formas de ayudar a solucionar estas problemáticas?, de este modo, las respuestas a estos interrogantes fueron diligenciadas en una rejilla en la que se trabajaron algunos criterios ya establecidos para la producción de un texto expositivo, entre ellos el título, la presentación, el desarrollo y la conclusión.

Por otra parte, el indicador del enunciador, aunque mostro cambios, fue el de menor transformación para el G1, al pasar de un 44% en el Pre-test a un 67% en el Pos-test, con una diferencia de 23 puntos porcentuales, lo que puede deberse a que, pese a contar con información e indagar bastante sobre la contaminación ambiental, asumir la voz como un experto en el tema es más complejo, lo que puede deberse entre otros aspectos, a la falta de apropiación conceptual de ciertos elementos característicos de la contaminación ambiental, los cuales requerían mayor énfasis en la SD, otro elemento a tener presente es la confianza que se va generando en el escritor a medida que reescribe su texto y que no logró generarse en algunos estudiantes por ser la primera vez que escribían un texto expositivo de manera organizada y planeada durante varias sesiones, y por último se encuentra que se requiere de mayor tiempo en la SD para adquirir información y transformarla en conocimiento.

En el caso del texto expositivo, se espera que quien escribe, pueda representarse como alguien experto en el tema, al que presenta de manera objetiva, razón por lo que la opción de enunciación más frecuente, es la tercera persona. En este sentido, Charaudeau (citado por Padilla, Douglas y López, 2007), plantea que el discurso expositivo académico se caracteriza por

La impersonalidad y atemporalidad, con el fin de dar mayor objetividad a lo expuesto. De este modo, se prescinde de las marcas de subjetividad tales como el uso de la primera persona singular y plural y de los actos elocutivos (p.28).

Con respecto al G2, el indicador de menor transformación fue el destinatario con un aumento de 15 puntos porcentuales, ya que pasó de un 57% en el Pre-test a un 72% en el Pos-test; tales resultados permiten suponer que los estudiantes tenían conocimientos con relación a este aspecto, antes de la implementación de la SD.

Los resultados permiten inferir que el 57% de los estudiantes en sus escritos antes de la implementación de la SD manejaban un tipo de léxico que se adecuaba a las necesidades de comunicación inmediata, con un lenguaje claro y pertinente, y aunque en el Pos-test se observó un incremento en este aspecto, la transformación no se hizo tan evidente como en los otros indicadores.

Lo anterior llevó a que se continuara trabajando la comprensión del mismo, en diferentes momentos del proceso, y de manera puntual en la en las sesiones 3 “Diferentes formas de hablar de contaminación ambiental” desde diferentes tipologías textuales y 4 denominada “¿Por qué los textos expositivos?”; espacios en los que se analizaron los componentes de la situación de comunicación, de la que hace parte el destinatario, que tenían como tema central la contaminación ambiental, enfatizando luego en el texto expositivo, con el “Futuro incierto de las ballenas”, con el que se promovió la predicción y análisis de marcas textuales, con el fin de inferir cómo se configura allí el destinatario.

Vale la pena resaltar que el indicador de contenido en el grupo 1 tuvo transformaciones positivas y los indicadores de enunciador y propósito en el grupo 2, resultados que permiten afirmar que los estudiantes resignificaron lo que para ellos significa escribir, dando relevancia a la situación de comunicación que es la que marca en primera instancia el camino a seguir para la producción del texto que se pretende abordar.

Para estos avances se realizaron actividades como la indagación en diferentes fuentes sobre el tema de la contaminación ambiental para ser socializado con los demás compañeros, también se hizo un primer acercamiento con destinatarios reales al elaborar un periódico mural a partir de las ideas socializadas, y que fue expuesto a la comunidad educativa; otro elemento importante fue el abordaje de diferentes tipos de texto a partir de una misma temática, para contrastarlos con el texto expositivo y así reconocer las características y propósitos que los identifican. De esta manera se empieza a esbozar un proceso que no es de un solo momento sino que requiere tiempo, planeación y dedicación.

En síntesis, los resultados obtenidos en esta dimensión, dan cuenta de la pertinencia, no solo de la propuesta didáctica, sino también del enfoque comunicativo, lo que según Lomas (2015) implica que los estudiantes deben aprender a usar la lengua de acuerdo con las características de la situación de comunicación, es decir, de los interlocutores, los fines que cada uno persigue en el intercambio, el tono, el canal, el género y el tipo de texto, además de las normas que rigen cada situación comunicativa.

Para ejemplificar los avances en esta dimensión, se presenta el Pre-test y Pos-test de la estudiante N° 3.

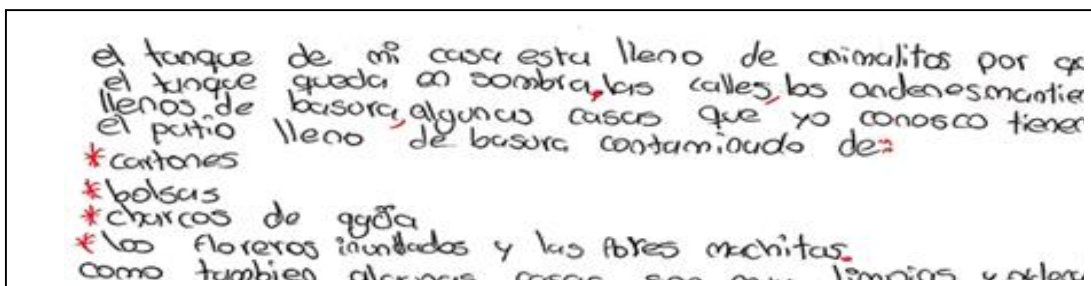


Ilustración 1 Pre-test del estudiante 3.

Transcripción:

El tanque de mi casa esta lleno de animalitos por que el tanque queda en sombra, las calles, los andenes mantienen llenos de basura, algunas casas que yo conosco tienen el patio lleno de basura contaminado de:

*cartones

*bolsas

*charcos de agua

*los floreros inundados y las flores machitas.

como tambien algunas cosas son muy limpias ordenadas

las soluciones:

las soluciones son limpiar las calles, los andenes, los patios, las casas, labar los labaderos...

Análisis:

El texto no cumple con el propósito de informar y explicar, tampoco se le da un manejo adecuado al tema ya que muestra que no conoce bien sobre éste, no se muestra como alguien que es experto en el tema

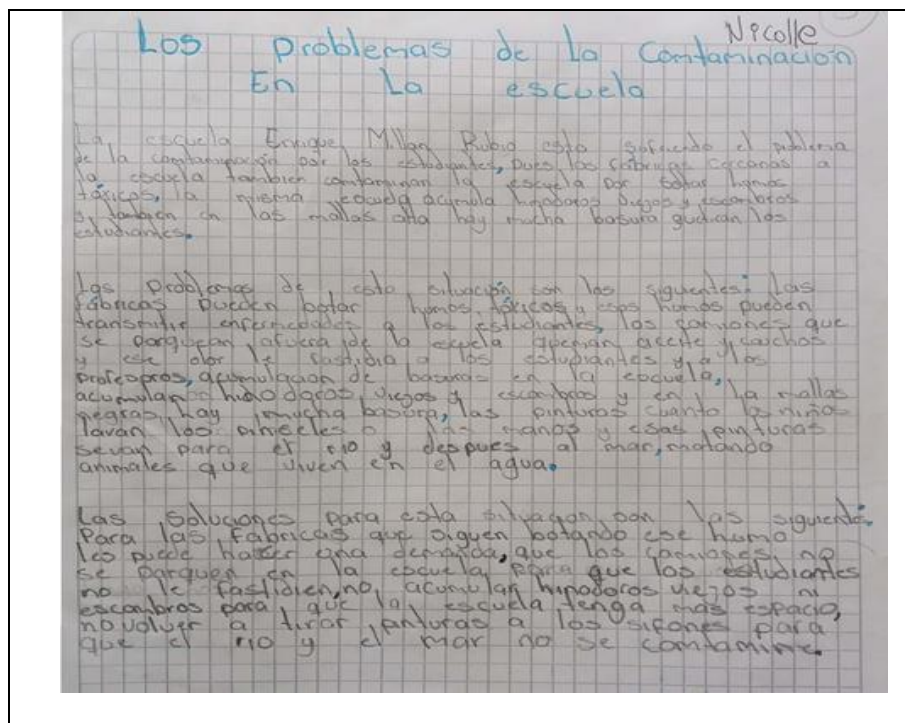


Ilustración 2 *Pos-test del estudiante 3.*

Transcripción:

Los problemas de la Contaminación En La escuela

La escuela Enrique Millan Rubio esta sufriendo el problema de la contaminación por los estudiantes, pues la fábricas cercanas a la escuela también la escuela por soltar humos tóxicos, la misma escuela acumula hinodoros y escombros y también en las mallas alta hay mucha basura que tiran los estudiantes.

Los problemas de esta situación son los siguientes: las fábricas pueden botar humos, tóxicos y esos humos pueden transmitir enfermedades a los estudiantes, los camiones que se parquean afuera de la escuela queman aceite y cauchos y ese olor le fastidia a los estudiantes y a los profesores, acumulación de basuras en la escuela, acumulan hinodoros viejos y escombros y en la mallas negras hay mucha basura, las pinturas cuando los niños lavan los pinseles o las manos y esas pinturas se van para el río y después al mar, matando animales que viven en el agua.

Las soluciones para esta situación son las siguientes: para las fábricas que siguen botando ese humo les pueden hacer una demanda, que los camiones no se parquen en la escuela para que los estudiantes no le fastidien, no acumular hedoros viejos ni escombros para que la escuela tenga más espacio, no volver a tirar pinturas a los sifones para que el río y el mar no se contamine.

Análisis:

En el texto se evidencia el adecuado manejo que le da al tema de la contaminación.

El texto cumple con el propósito de informar y explicar el tema de la contaminación.

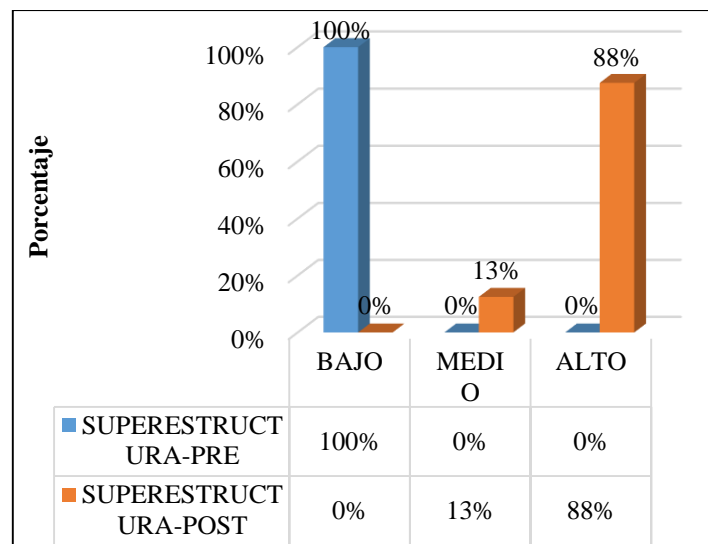
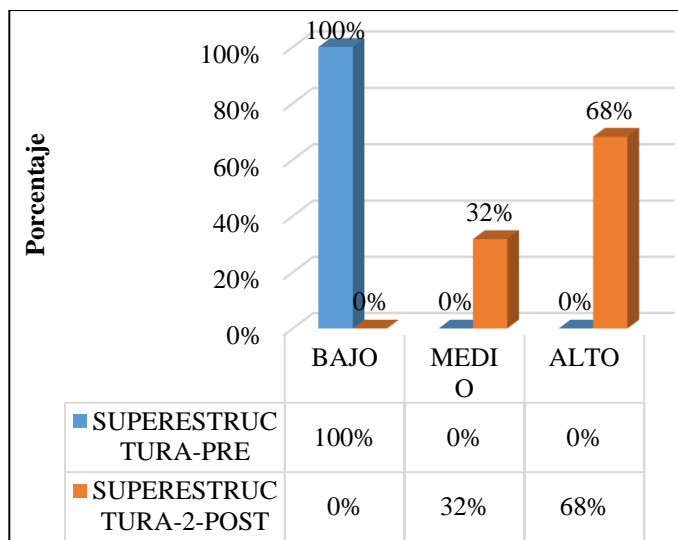
Se evidencia en el texto que tiene en cuenta al público al que le escribió y habla con conocimiento del tema.

A continuación se realiza el análisis de la dimensión Superestructura, en los diferentes niveles de desempeño e indicadores, contrastando el Pre-test y Pos-test de ambos grupos.

4.1.2.2 Dimensión Superestructura:

Esta se refiere a la organización espacial de los bloques del texto, es decir, la silueta que presenta el texto acompañada de su dinámica interna que se reconoce como la lógica de la articulación de esas diferentes partes (Jolibert y Sraïki, 2009).

Con respecto a los resultados en dicha dimensión, se presentan las siguientes gráficas en las que se muestra, la movilidad de los estudiantes en los niveles bajo, medio y alto, en el Pre-test y el Pos-test, para ambos grupos y de esta forma identificar el impacto de la implementación de la secuencia didáctica.

Gráfica 11 *Dimensión superestructura G1*Gráfica 12 *Dimensión superestructura G2*

Fuente: elaboración propia.

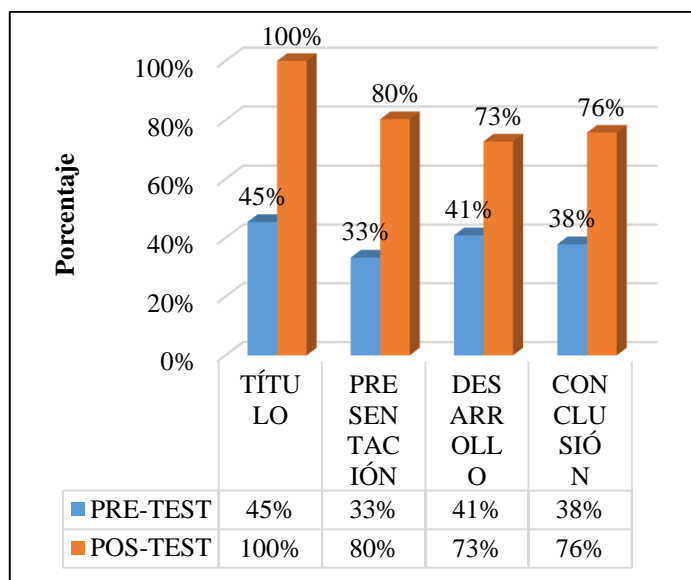
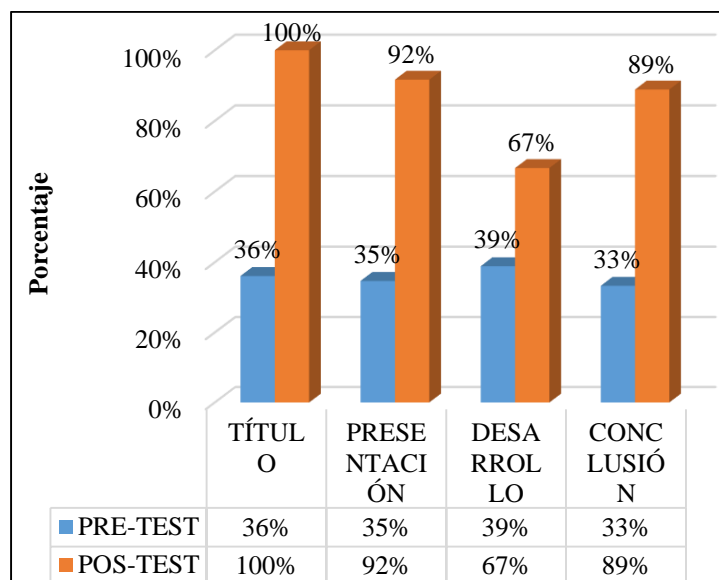
Como se puede observar en las gráficas anteriores, los estudiantes de ambos grupos, avanzaron de manera considerable en esta dimensión, si se tiene en cuenta que en el Pre-test, el 100% se ubicaba en el nivel bajo, mientras que en el Pos-test, ningún estudiante se ubica en este nivel, al movilizarse el 32% al nivel medio y el 68% al nivel alto, en el caso del G1, y al 13% en el nivel medio y 88% en nivel alto, en relación con el G2. Los resultados en el Pre-test para ambos grupos, permiten suponer que los estudiantes, antes de la implementación de la SD, no tenían claridad con respecto a la silueta del texto expositivo, lo que concuerda con los hallazgos de algunas investigaciones como la de Valencia y Rincón (2016), quienes afirman que “los estudiantes realizan descripciones simples que no atienden a la situación de comunicación, razón por la cual omiten la importancia de una estructura con introducción, desarrollo y conclusión o cierre, así como la contextualización a través del título”(p.71), y la investigación de Grajales (2017), en la que se explica que:

(...) con frecuencia los textos son abordados de manera descontextualizada en el aula, por tanto, no se tiene en cuenta, por ejemplo, la enseñanza profunda y

detallada de la elaboración de los párrafos, introductorios, de desarrollo y finalización, que son determinantes a la hora de producir un texto. (p.86)

Esta situación cambia en el Pos-test, prueba en la que ningún estudiante se ubicó en nivel bajo, avanzando a los niveles medio y alto, resultados que posiblemente sean el producto del trabajo planificado y desarrollado durante la secuencia didáctica, en el que se tuvo en cuenta la lectura de textos expositivos reales, a partir de los cuales se realizaron análisis de las principales características, entre ellas la superestructura, con el fin de que los estudiantes pudieran emplearlos en sus propios escritos, que fue precisamente lo que se evidenció en las versiones mejoradas de sus producciones.

A continuación, se presentan las gráficas con los desempeños de los estudiantes de ambos grupos objeto de estudio, en la dimensión Superestructura del texto expositivo, con FOS problema/solución, realizando un contraste entre el Pre-test y el Pos-test, con el fin de analizar las transformaciones en cada uno de los indicadores de dicha dimensión: Título, presentación, desarrollo y conclusión.

Gráfica 13 *Indicadores superestructura G1*Gráfica 14 *Indicadores superestructura G2*

En ambas gráficas se observan los desempeños de los estudiantes antes y después de la implementación de la SD, lo que lleva a suponer que los estudiantes, antes de la intervención, no tenían claridad con respecto a la superestructura del texto expositivo, de esta forma, el título no es visto como parte fundamental, ni se escribe sobre el tema de acuerdo a los parámetros adecuados para este tipo de texto, así mismo el cierre que se propone no da cuenta de una solución al problema expuesto. Al respecto Álvarez (2005) expresa que “es muy común que la exposición sea el tipo de texto que más utilizan los estudiantes y el que menos dominan” (p.125).

De igual forma las gráficas evidencian que todos los indicadores mejoraron con respecto al Pre-test lo que permite inferir que las diferentes actividades desarrolladas durante la secuencia didáctica contribuyeron en la comprensión de la superestructura del texto expositivo, y de esta manera ser tenida en cuenta en los procesos de producción. Actividades como las de la sesión 5 denominada “cómo se organiza la información en los textos expositivos”, en la que se realizó nuevamente la lectura del texto “futuro incierto de las ballenas” con el fin de analizar, en esta ocasión, la superestructura del mismo, mediante preguntas que permitían identificar las partes

de la superestructura, por ejemplo: ¿Existe un título que me indique de que trata este?, ¿El escrito tiene un párrafo que me indique lo que explicará en detalle?, ¿Se encuentran las causas que expliquen el problema?, ¿Se proponen soluciones para el problema concluyendo así el tema?; cada una de estas preguntas estaba directamente relacionada con la superestructura, conllevando a que los estudiantes reconocieran en el texto la información correspondiente a cada componente y la demarcaran, para posteriormente socializarla y concluir acerca de la silueta del texto expositivo.

Así mismo, en la sesión 10 “para ser expertos en el tema de la contaminación ambiental”, se utilizó un video “La tierra está muriendo”, con el fin de complementar la información sobre el tema de la contaminación ambiental, y que permitió darle respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué problemas se vieron en el video?, ¿Cuáles son las causas que generaron estos problemas?, ¿Qué pueden causar estos problemas más adelante? y ¿Cuáles pueden ser las formas de ayudar a solucionar estas problemáticas?; dichas preguntas fueron el insumo para complementar en una rejilla la información, clasificándola de acuerdo con las características correspondientes a cada parte de la superestructura de un texto expositivo (título, introducción, desarrollo y conclusión).

De igual manera en la sesión 12 “planeando mi primera escritura”, se retomó con los estudiantes la importancia de asumir la escritura como un proceso en el que se planea, se escribe, se revisa, se corrige y se vuelve a escribir, lo que hace necesario que se de en varios momentos, fue así como los estudiantes debían registrar y organizar en una ficha, la información recopilada en las sesiones anteriores, teniendo en cuenta los aspectos que componen la superestructura de los textos expositivos, para incorporarla luego en el texto que iban a producir .

Y finalmente en la sesión 13 “mi primera escritura”, los estudiantes participaron en la co-evaluación de la primera versión de su escrito, para lo cual debían leer y analizar si el texto del compañero asignado, contaba, entre otros aspectos, con aquellos que conforman la

superestructura del texto expositivo, a partir de una rejilla de evaluación, lo que les permitió evidenciar si este tenía: un título, un párrafo de inicio en el que contextualizará de que se iba a hablar, si explicaba el problema de la contaminación, sus causas y posibles soluciones, ejercicio que fue socializado entre todos, concluyendo acerca de los aspectos en los que cada uno debía mejorar.

Ahora bien, retomando los resultados del Pos-test, se observa en las gráficas anteriores, que el indicador que obtuvo una mayor transformación fue el título para ambos grupos, al pasar el G1 de 45% en el Pre-test a un 100% en el Post-test, y el G2 de un 36% a un 100% en el Pos-test, con una diferencia de 55 puntos porcentuales y 64 puntos porcentuales, respectivamente; este logro se puede atribuir al hecho de trabajar con textos reales en el aula como: “Futuro incierto de las ballenas”, “El mal uso de la tecnología y sus consecuencias”, “La clonación”, “El clima y sus factores” y “Respetemos la naturaleza” a partir de los cuales los estudiantes identificaban el título y lo relacionaban con la información que encontraban en cada uno de estos, además de analizar las características de un buen título, en el sentido de contextualizar al lector y captar su atención.

Lo anterior permite resaltar el trabajo realizado durante la implementación de la secuencia didáctica, en la que se realizaron reflexiones en cuanto a que este parte del interés de quien escribe y que se puede ir modificando en la medida en que se alimenta el texto hasta la producción final, de igual manera se enfatizó en la importancia de que cada quien tenga un título con el cual identifique para sí mismo y para los demás, la producción que está realizando.

El uso de los títulos y los subtítulos cumplen una función importante, pues tal como lo afirma Van Dijk (1978), “De esta manera el lector sabrá aproximadamente cuál es el objeto del texto y saber si lo encuentra interesante o no, o se preocupará por conseguir una información general sobre la macroestructura que entonces guiará su comprensión del texto” (p.168).

Por otra parte, el indicador de menor transformación en ambos grupos fue el desarrollo, al avanzar de un 41% a un 73%, con una diferencia de 32 puntos porcentuales en el caso del G1 y de un 39% a un 67%, con una diferencia de 28 puntos porcentuales, respecto al G2, lo que permite suponer que los estudiantes antes de la implementación de la SD no tenían los conocimientos necesarios para la elaboración de un desarrollo adecuado como lo exige un texto expositivo, es decir, donde se despliegue la información de acuerdo a la categoría predominante, además de presentarlo como válido a través de explicaciones para hacer comprender o saber un tema que se sustentan en relaciones de causalidad (Padilla, Douglas y López, 2007).

Para el caso del sub-tipo problema solución, en el desarrollo, según Álvarez (2010), se presenta la explicación del problema incluyendo “despliegues explicativos...debido a que es factible entender el problema como una dificultad que supone una investigación sistemática y rigurosa que, a su vez, exige la búsqueda de particularidades o especificidades del fenómeno” (p.76).

En la investigación de Erazo y Villa (2017) sucedió algo similar con respecto al indicador de desarrollo, siendo este el de menor transformación, al respecto, se plantearon como posibles causas de estos resultados, las dificultades para pasar de lo oral a lo escrito, así como también la necesidad de ampliar la base conceptual que se requiere en la temática a tratar, lo que reitera la importancia de leer para escribir.

Es de aclarar que esta dimensión fue la que mayores transformaciones presentó respecto a las otras dos, lo que sugiere que las actividades diseñadas en la SD fueron significativas para los estudiantes, quienes pudieron apropiarse de los elementos necesarios en la producción de textos expositivos. Dichas actividades fueron encaminadas inicialmente a conocer un poco más sobre el tema de la contaminación, luego se clasifica la información de acuerdo con la superestructura

requerida para dichos textos. Esto se logró a través de lecturas dirigidas con un objetivo claro de aprendizaje, así como también, la presentación de videos, insumos que se utilizaron para seleccionar ideas, establecer características, relacionar, comparar, encontrar causas y efectos, identificar problemas y buscar soluciones, además se contó con la visita de un experto quien amplió la temática de la contaminación ambiental, lo que generó mayor expectativa e interés en los estudiantes.

Es importante decir, que para esta investigación se trabajaron de manera interrelacionada dos áreas, la primera y eje central de la intervención, el lenguaje, apostando por el desarrollo de las habilidades comunicativas, especialmente, la producción de textos expositivos, y la segunda, Ciencias Naturales, al abordar el tema de la contaminación ambiental, apuntando así al desarrollo de dos aspectos fundamentales, como se plantea en la investigación del grupo Bacatá (2015): “comprender el tema de estudio y manejar las características propias del genero discursivo que va a leer o escribir” (p.16).

De acuerdo con estas ideas, en la SD se trabajó inicialmente la lectura y comprensión, encaminada al análisis de la manera cómo se presenta el desarrollo en los textos expositivos, subtipo problema/solución, utilizando para esto rejillas que permitieron posteriormente la planeación del desarrollo del tema y su incorporación en la elaboración de los textos desde la versión inicial hasta la versión final.

Lo anterior reitera la pertinencia de la SD, siendo esta un conjunto de actividades organizadas secuencialmente cuyo objetivo es la producción de un texto escrito. Precisamente, el grupo de lenguaje Bacatá (2015) afirma que “la planeación de una SD se realiza conjuntamente con el grupo de estudiantes, orientada por el docente para darle continuidad a las acciones que se desarrollan en un tiempo determinado, posibilitando la interacción y el trabajo compartido” (p.21).

Con respecto a lo anterior se puede mencionar investigaciones como las de Hernández (2017) y Erazo y Villa (2017), en las que se concluye que el trabajo con la secuencia didáctica mejora la producción textual a través de actividades debidamente planeadas por medio de procesos de interacción y del trabajo colaborativo, lo que motiva a los estudiantes a participar de sus propios procesos de aprendizaje de la escritura, en situaciones reales de comunicación.

A continuación se presenta un ejemplo de los avances logrados en esta dimensión, a partir de las producciones realizadas en el Pre-test y Pos-test por el estudiante N° 11.

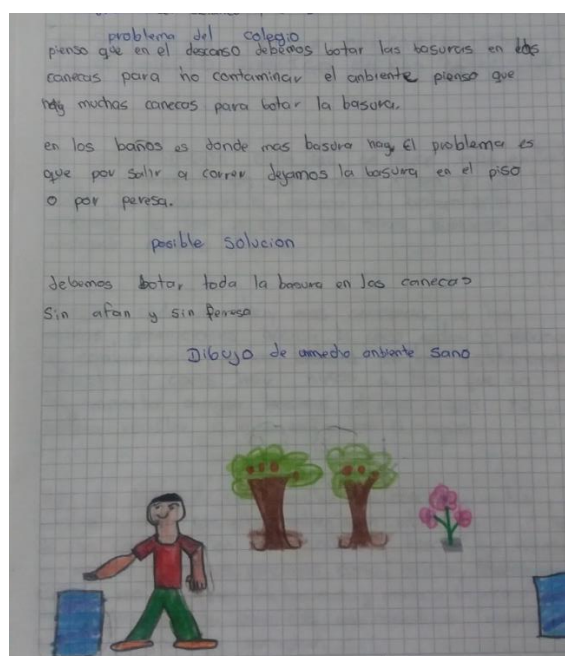


Ilustración 3 Pre-test del estudiante 3

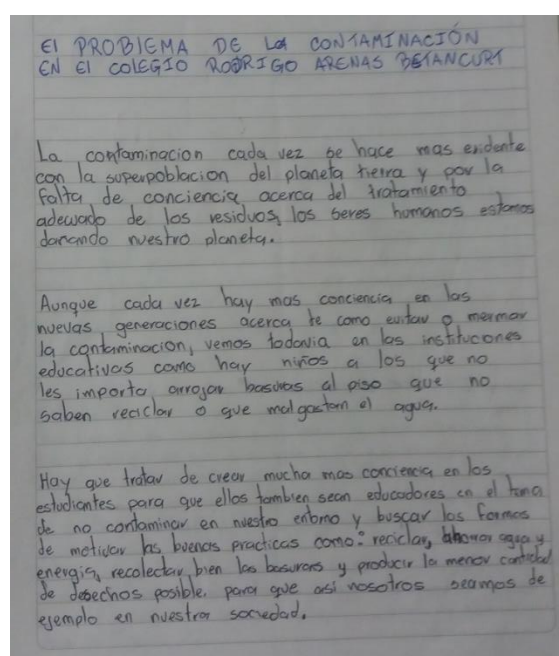


Ilustración 4 Pos-test del estudiante 3

En la ilustración del Pre-test se puede observar cómo el estudiante incluye un título que no presenta adecuadamente la temática, ni logra la atención de los posibles lectores, así mismo, se puede decir que no se encuentra una introducción al tema o una síntesis del trabajo realizado, sin embargo, logra construir, aunque de manera incipiente, un desarrollo en el que resalta el problema de las basuras y la falta de uso de las canecas, un final que separa del resto del texto con un título y que carece de una explicación adecuada a la situación presentada.

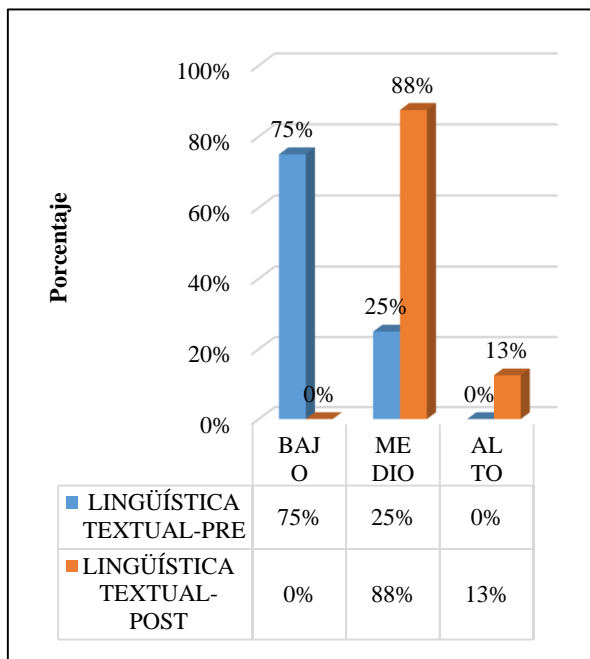
Por el contrario en el Pos-test, se puede ver una estructura expositiva con una silueta que cuenta con un título que ubica al lector respecto al tema a tratar, y tres párrafos claramente diferenciados, acordes, en general, con lo que se requiere para la presentación, el desarrollo y las soluciones, que son los elementos que componen la estructura expositiva. En la presentación se realiza un escrito general de la situación, aunque falta ubicar con mayor precisión el contexto de la problemática, en el párrafo de desarrollo se ofrece una idea de algunas de las causas del problema de la contaminación en la institución y al final se plantean unas soluciones que se relacionan con los problemas mencionados en la presentación y el desarrollo. Se puede decir que el estudiante logra al final construir una silueta más elaborada de un texto expositivo, resultados que dan cuenta del trabajo realizado en la secuencia didáctica.

Para continuar con el análisis de los resultados, en el siguiente apartado se presentan los desempeños de los estudiantes de ambos grupos en la dimensión Lingüística textual.

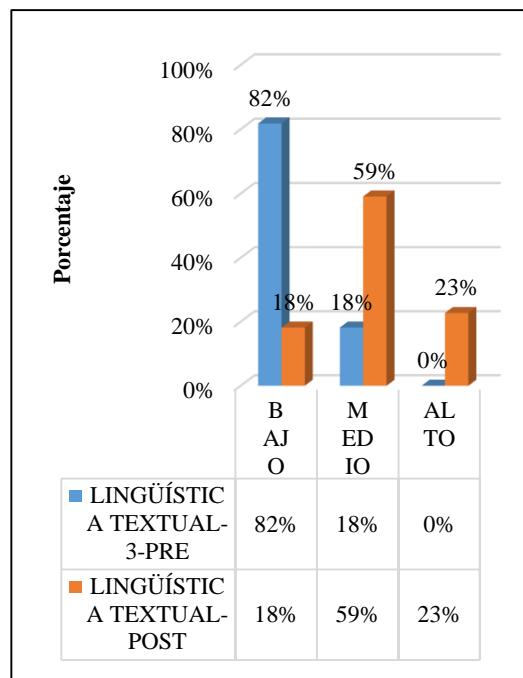
4.1.2.3 Dimensión Lingüística textual

La Lingüística textual, es definida por Jolibert y Sraïki (2009), como la coherencia del discurso y la cohesión del texto, en las que se pone en juego las opciones de enunciación que utiliza el autor (persona, referencia de tiempo, referencia de lugar, modalizaciones), las anáforas, los conectores, los temas y la puntuación.

Para dar cuenta de los resultados obtenidos en esta dimensión, se presentan las gráficas que muestran la ubicación de los estudiantes en los niveles bajo, medio y alto, los cuales permiten conocer la movilidad de los mismos entre el Pre-test y el Pos-test.



Gráfica 15 Dimensión lingüística textual G1
Fuente: elaboración propia.



Gráfica 16 Dimensión lingüística textual G2
Fuente: elaboración propia.

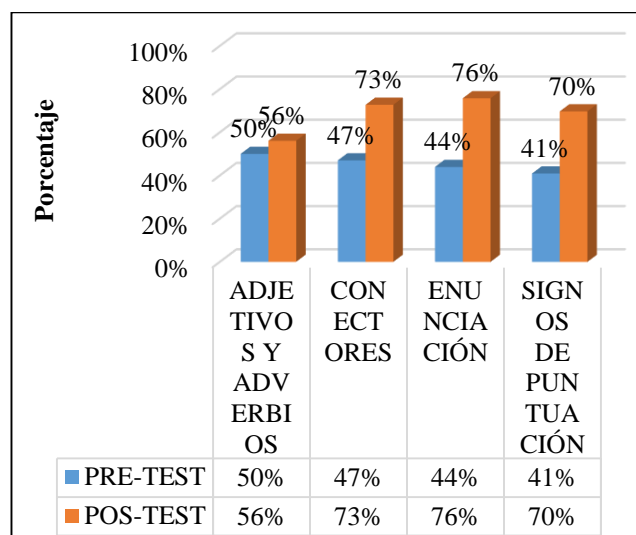
En las gráficas anteriores se puede observar como en el Pre-test el nivel bajo es el que tiene mayor porcentaje con un 82% para el G1 y 75% para el G2, y el de menor porcentaje es el nivel alto con un 0% para ambos grupos; esta situación cambia en el Post-test en el que el nivel bajo paso a ser el de menor porcentaje con un 18% para el G1 y un 0% para el G2, mientras que el nivel alto aumentó a 23% y 13%, respectivamente. La movilidad también se observó en el nivel medio al pasar el G1 de un 18% en el Pre-test a un 59% en el Pos-test y el G2, de un 25% en el Pre-test a un 88% en el Post-test.

Los resultados en el Pre-test de ambos grupos, permiten evidenciar que los estudiantes no tenían apropiación de los recursos de cohesión necesarios en la producción de textos expositivos, siendo esta una de las dificultades más evidentes antes de la implementación de la secuencia didáctica, pero que posterior a ella, lograron superar en gran medida, lo que permite reiterar la relevancia de las actividades encaminadas a la comprensión del funcionamiento de los

indicadores de la lingüística textual en el texto expositivo, tal como lo sustenta Álvarez (2005), al plantear que se requiere de una gramática pedagógica que ayude a los estudiantes a buscar y analizar las regularidades lingüísticas y textuales que se dan en los diferentes tipos de texto, para contribuir a que los estudiantes hablen y escriban de una manera más apropiada.

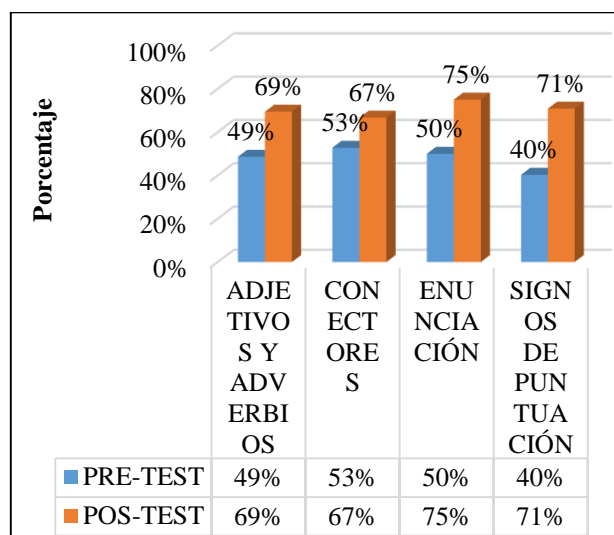
Por tanto, se puede decir que el proceso desarrollado en la SD incidió en los avances de esta dimensión teniendo en cuenta que allí se contemplaron los aspectos planteados por Jolibert y Sraiki (2009), quienes se refieren a la Lingüística textual como "la coherencia del discurso y la cohesión del texto... también se tienen en cuenta las anáforas, conectores, temas y puntuación" (p.72 -73).

A partir de lo anterior, es preciso presentar el análisis de cada uno de los indicadores de la dimensión Lingüística textual, que para el caso de esta investigación corresponden a: los adjetivos y adverbios, los conectores, la enunciación y por último los signos de puntuación.



Gráfica 17 Indicadores lingüística textual G1

Fuente: elaboración propia.



Gráfica 18 Indicadores lingüística textual G2

Fuente: elaboración propia.

Las gráficas antes expuestas permiten evidenciar los desempeños de los estudiantes en cada uno de los indicadores con respecto a esta dimensión, mostrando que ambos grupos, con respecto al Pos-test, presentaron un aumento en sus porcentajes y que a pesar de no ser tan amplio con respecto al Pre-test, sugiere que los estudiantes antes de la implementación de la secuencia didáctica utilizaban algunos elementos de la Lingüística textual, pero no con la pertinencia que se requiere en la producción de un texto expositivo, razón por la que fueron tenidos en cuenta en la planeación e implementación de la SD, ya que, según Álvarez (2005), estas marcas textuales son importantes para comprender y producir un texto de acuerdo a los requerimientos del contexto comunicativo, pues, muestran la organización estructural y semántica de este.

Continuando con el orden establecido para el análisis, se puede decir que, el indicador de adjetivos y adverbios fue el que presentó una menor transformación para el grupo 1 al pasar de un 50% en el Pre-test a un 56% en el Pos-test, con una diferencia de seis puntos porcentuales, mientras que en el grupo 2 el indicador con menor transformación fue el de conectores, al pasar de un 53% en el Pre-test a un 67% en el Post-test, con una diferencia de 14 puntos porcentuales; al respecto es importante aclarar que ambos indicadores fueron los de mayor puntuación en el Pre-test, lo que sugiere que los estudiantes tenían algunos conocimientos respecto al uso de adjetivos, adverbios y conectores, por lo menos de forma memorística, pues en los resultados de la prueba inicial más del 50% de los estudiantes de ambos grupos evidenciaban, en parte, un manejo adecuado de estos indicadores textuales, además de inferir que son utilizados reiteradamente en las prácticas de aula, principalmente en los escritos que realizan en la asignatura de lenguaje. Tal situación puede explicar porque se observaron menos transformaciones en el Pos-test, con relación a dicho indicador.

Para tener mayor claridad conceptual respecto a estas marcas lingüísticas, se alude a la explicación de Álvarez (2005) quien afirma que “el adjetivo agrega a la significación del sustantivo algo que no está necesaria o naturalmente comprendido en ella” (p.132). Mientras que “los adverbios son elementos lingüísticos que enlazan las unidades del texto (párrafos, oraciones, apartados, etc.), ordenándolas y estableciendo una relación significativa entre ellas” (Álvarez, 2010, p. 81).

Retomando los resultados observados después de la implementación de la SD, se puede suponer que las actividades realizadas contribuyeron a mejorar, especialmente en el grupo 2, el uso de estos recursos lingüísticos (adjetivos y adverbios), entendidos como las marcas de subjetividad de quien escribe; en este sentido, en la sesión 9 denominada “cómo se escriben los textos expositivos”, se utilizaron videos que permitieron contextualizar la temática, actividad que se complementó con la lectura de dos textos: “el clima y sus factores” y “la lluvia”, a partir de las cuales se clasificaron los adjetivos y los adverbios en una rejilla, para concluir acerca de la función que cada uno cumple dentro del texto. También se realizaron actividades de recuperación de información, en las que los estudiantes, a partir de sus conocimientos, generaban conclusiones parciales del uso y función de los adjetivos y adverbios en un texto determinado, pero haciendo especial énfasis en los textos expositivos.

Estos aspectos se retomaron durante los procesos de producción y revisión, en los que se privilegió el trabajo colaborativo, para lograr consenso en cuanto a la pertinencia de las marcas textuales más empleadas en los textos elaborados por los estudiantes. Los pocos avances en este indicador en el caso del grupo 1, pueden tener su explicación en dos factores principales; el primero, es que antes de implementación de la secuencia didáctica los estudiantes ya tenían un conocimiento acerca de estos elementos lingüísticos, que se demuestra con un resultado de 50% en el Pre-test, y el segundo, es que para los estudiantes, según lo observado en la intervención,

fue complicado comprender el uso de adjetivos y adverbios en los textos expositivos, tipología poco abordada en clases.

Con respecto al indicador con menor transformación para el G2, fue el de conectores, a pesar de las actividades planeadas en la secuencia didáctica, las cuales fueron diseñadas teniendo en cuenta que los conectores aportan de manera significativa a la comprensión de los textos, ya que articulan, dan coherencia y cohesión al contenido de los mismos, idea que es sustentada por Álvarez (2005), al afirmar que estos “proporcionan al texto una mejor articulación interna, una mayor cohesión entre las partes y más claridad expositiva” (p.44).

Así mismo Zayas (2006) plantea que los conectores:

Son marcas formales de relación (adición, disyunción, contraste, causa consecuencia, tiempo, orden, etc.), entre constituyentes de la oración o del texto. Estos procesos y estas unidades en el marco escolar se abordan generalmente al margen de la construcción del texto, es decir, como fenómenos meramente oracionales. En este terreno, se impone una profunda revisión de los contenidos gramaticales y en consecuencia, del modo de presentarlos para su aprendizaje. (p.76-77)

En correspondencia con lo anterior, este indicador fue abordado en la sesión 9 denominada “Cómo se escriben los textos expositivos”, en la que se trabajó la comprensión del uso de los conectores en este tipo de textos, para lo cual se llevó al aula una lectura sobre “la clonación”, que se presentó a los estudiantes sin ningún tipo de conector, lo que les permitió reflexionar acerca de su importancia para darle coherencia del texto; de esta forma identificaron la necesidad de este tipo de palabras y su función, resaltando entre estos, los de causa consecuencia, ejemplificación, explicación, resumen y afirmación, que son considerados los más pertinentes en la producción de textos expositivos.

De igual manera, en la sesión 13 denominada “Mi primera escritura”, en la actividad “Confrontación con otros textos sociales”, los estudiantes tuvieron la oportunidad de evaluar sus escritos, confrontándolos con otros textos sociales del mismo tipo, ejercicio que les permitió evidenciar, a través de una rejilla, sus propias dificultades en el empleo de conectores, lo que los llevó a buscar otras estrategias que les permitieran afianzar el uso y la funcionalidad de los mismos.

A pesar del trabajo realizado en la secuencia didáctica, se puede decir que los estudiantes siguen presentando algunas dificultades en el reconocimiento y uso de los conectores propios de los textos expositivos, los que son poco empleados y conocidos por los mismos, si se tiene en cuenta que el género narrativo es generalmente, el de mayor circulación en las aulas, por lo tanto se puede pensar en la necesidad de dedicar mayor tiempo al análisis de este aspecto de la lingüística textual en las intervenciones que se realicen con los estudiantes.

En ese sentido, vale la pena mencionar que en la investigación de Grajales (2017), se encontraron resultados similares respecto a este indicador ya que también fue el que mostró menores avances y aunque:

El resultado mejoró todavía hay que seguir trabajando sobre él. Precisamente al desarrollar actividades en la secuencia didáctica como la producción de enunciados de manera independiente, para ser enlazados posteriormente, a través de conectores lógicos, de acuerdo a su pertinencia (p.90).

Ahora bien, el indicador con mayor transformación para el G1, fue el de la enunciación, que puede entenderse a partir del contexto situacional y el propósito comunicativo que emplea el enunciador, como la “selección de ciertas formas lingüísticas que muestran su posicionamiento y su actitud hacia lo que dice, a quien lo dice y hacia sí mismo. Estas formas son las marcas enunciativas...que deja el acto de enunciación en el enunciado” (Benveniste, Kerbrat-Orecchioni,

y Bronckart, citados por Zayas 2006, p.74). Este conjunto de condiciones para producir un texto, son las marcas personales del autor para tomar distancia del mismo y presentarlo de manera clara y objetiva al lector, por lo que se espera que en el caso de un texto como el expositivo sea escrito en tercera persona.

Respecto a lo anterior, en las gráficas se observa que el grupo 1 pasó de un 44% en el Pre-test a un 76% en el Pos-test, con un avance de 32 puntos porcentuales, lo que permite suponer que antes de la implementación de la SD, los estudiantes utilizaban ciertos elementos de la enunciación en sus prácticas discursivas escolares, pero no lograban mantener el mismo tipo de enunciador, o no utilizaban el adecuado para el género discursivo expositivo. De acuerdo con los resultados del Pos-test, la mayoría de los estudiantes escribieron sus textos dejando a un lado la forma personal que generalmente se utiliza en otros tipos de textos, lo que reitera la importancia de las actividades de la SD, como las de la sesión 9 denominada “cómo se escriben los textos expositivos”, específicamente en la actividad número cuatro, en la que se abordó este indicador a partir de dos tipologías textuales (cuento y texto expositivo), con base en las cuales se analizó y diferenció el tipo de enunciador usado en cada uno de estos, identificando las marcas textuales que permiten reconocer la voz de este y de esta manera, apropiar los elementos necesarios para la producción de textos expositivos.

Para complementar el trabajo con este indicador se llevó a cabo en la sesión 13 denominada “mi primera escritura”, una co-evaluación de la primera versión del texto producido entre compañeros y una confrontación con otros textos sociales, actividad con la que se buscaba identificar las principales dificultades en los escritos, siendo uno de los aspectos revisados, la utilización de la tercera persona, al ser considerada como la opción de enunciación más pertinente, tal como lo plantea el grupo Bacatá (2015), cuando explican que en el texto

expositivo, desde lo lingüístico “predominan las oraciones enunciativas y se utiliza la tercera persona (el, ella, ellos, ellas)” (p.13).

Ahora bien, el indicador con mayor transformación para el G2 fue el de los signos de puntuación, los cuales se representan con signos gráficos para dar una explicación generalmente sintáctica pero en ocasiones sin una correlación con la entonación, además su uso a veces es limitado por lo que es necesario hacer un paralelo entre el canal oral y el escrito, con las particularidades que los conforman, para emplearlos adecuadamente ya que estos señalan los diversos apartados del escrito y ayudan a jerarquizar el texto (Cassany, 1998).

Los resultados muestran que el G2 en el Pre-test obtuvo un 40%, y en el Pos-test un 71%, lo que da cuenta de una transformación de 31 puntos porcentuales; cabe anotar que los estudiantes en la prueba inicial utilizaron pocos signos de puntuación y su uso no cumplía con la función esperada, lo que afectaba la comprensión del texto, ya que estos son esenciales para darle estructura y sentido al mismo.

En contraste, se encuentran los cambios que mostro este indicador con respecto a los resultados obtenidos en el Pos-test, los cuales evidencian que los estudiantes presentaron en su mayoría, un uso adecuado de los signos de puntuación en sus producciones, siendo los más empleados la coma, el punto aparte y el punto final. La coma se utilizó principalmente para separar varias ideas, de igual forma, el punto y aparte se vio reflejado en los textos al final de los párrafos, indicando que se debía cambiar de línea para iniciar otro y el punto final fue empleado para cerrar el escrito. Resultados similares se encontraron en la investigación de Echeverry y Rodríguez (2018), en la que se hallaron transformaciones en este aspecto, lo que llevó a los investigadores a resaltar que en el Pos-test “la mayoría de estudiantes hicieron un uso lógico de los signos de puntuación trabajados, observándose textos con mayor sentido” (p.96).

Situación que difiere con los resultados de la investigación de Erazo y Villa (2017), quienes concluyeron que el indicador de menor avance fue el de signos de puntuación, afirmando al respecto que “la enseñanza de esta temática se debe hacer de manera integral e interdisciplinariamente en todos los grados de escolaridad y no como un contenido aislado” (p.111-112).

Se comprende que los resultados positivos en este indicador, se pueden atribuir a la intervención con la SD, de manera puntual en la actividad número 3 de la sesión 9 denominada “como se escriben los textos expositivos”, la cual fue trabajada en varias clases, de este modo, se leyó el texto “el clima y sus factores”, analizando posteriormente, los signos de puntuación que allí se encontraban, y sus funciones. Así mismo, este indicador se abordó en la producción y co-evaluación de los textos, procesos en los que los estudiantes debían dar cuenta del uso de los signos de puntuación a partir de la lectura y socialización de sus elaboraciones; es de resaltar que la evaluación entre pares es una estrategia muy potente porque les ayuda a confrontar los conocimientos y a reflexionar acerca de los aspectos en los que deben mejorar en la escritura, en este caso, en el uso funcional de los signos de puntuación. Otro elemento importante fue la redacción que el profesor realizó en el tablero para que todos pudieran observar en qué parte del texto se utilizan los signos de puntuación, cuál es el más adecuado, y de qué forma ayudan a darle coherencia y sentido al texto.

A continuación se presenta un ejemplo que da cuenta de las transformaciones en esta dimensión, comparando el texto producido por el estudiante N° 3 en el Pre-test y el Pos-test.

por mi casa tiran mucha basura pero
 de esos papeles de dulces y una vez
 dentro de mi casa mi abuela tenia un
 florero lleno de agua y hay dentro habian
 huevos de esos zancudos y por eso una vez
 me dio chikunguña me dolia los huesos
 una vez yo le estaba cambiando el
 agua al florero y vi esos huevos
 y le deje de echar agua porque yo
 y a las demás personas las estaba
 poniendo en peligro entonces por eso
 y lemos recojido toda la basura
 de el barrio ya esta limpio y
 en la escuela por eso la escuela
 debe de estar limpia y todo el mundo
 porque estaríamos dañando el medio
 ambiente por eso los invita a no dejar
 dañar el medio ambiente.

Ilustración 5 Pre-test del estudiante 3

4.1.2.3.1 Transcripción Pre-test estudiante 3:

Por mi casa tiran mucha basura pero de esos papeles de dulces y una vez dentro de mi casa mi
 abuela tenia un florero lleno de agua y hay dentro habían huevos de esos zancudos y por eso una
 vez me dio chikunguña me dolia los huesos una vez yo le estaba cambiando el agua al florero y
 vi esos huevos y le deje de echar agua porque yo y a las demás personas las estaba poniendo en

peligro y entonces por eso y lemos recogido toda la basura del barrio ya está limpio y en la escuela por eso la escuela debe de estar limpia y todo el mundo porque estaríamos dañando el medio ambiente por eso los invito a no dejar dañar el medio ambiente

4.1.2.3.2 Análisis Pre-test estudiante 3:

No se evidencia el uso de adjetivos y adverbios.

Se observa el empleo de conectores como la conjunción, pero se usa de manera repetida y en la mayoría de los casos, sin función lógica.

No hace uso de ningún signo de puntuación como marca lingüística que permite organizar y dar cohesión al texto.

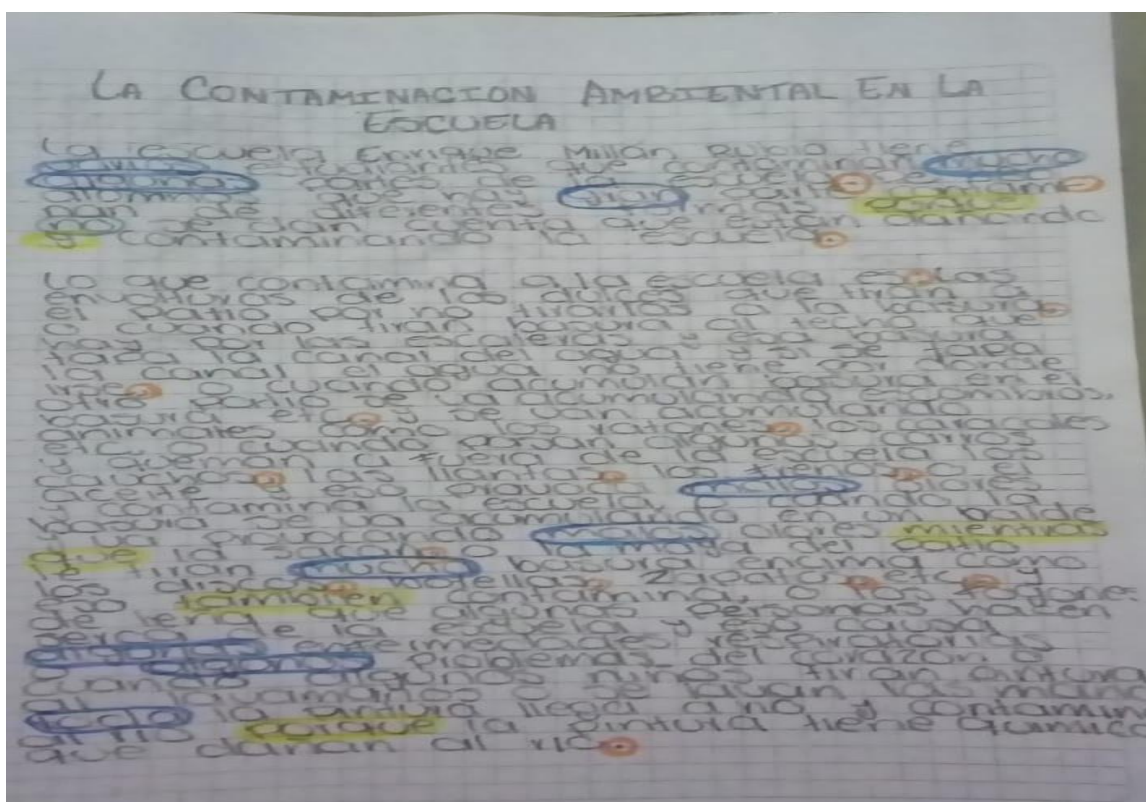


Ilustración 6 Pos-test del estudiante 3.

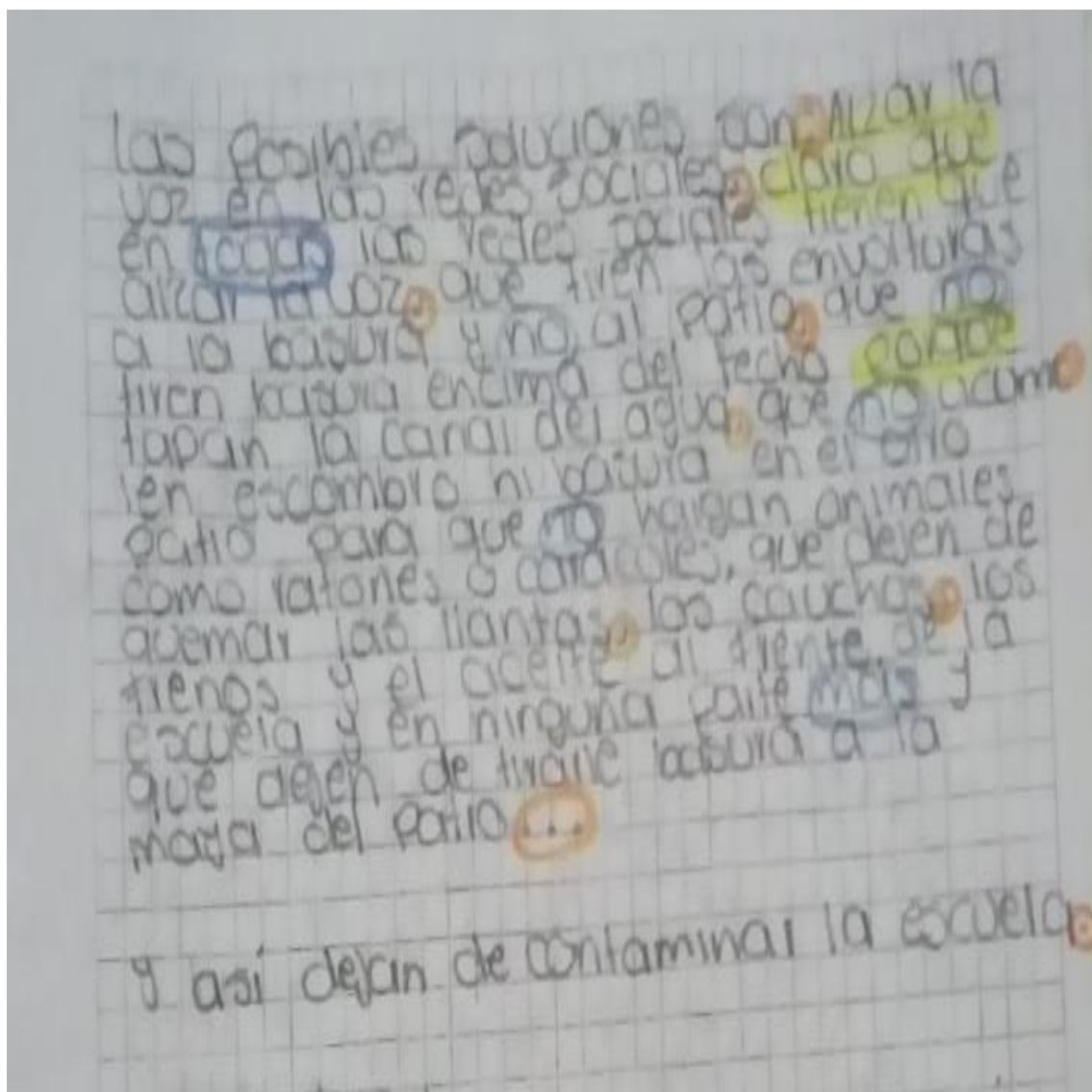


Ilustración 7 Pos-test del estudiante 3 (continuación)

El texto se encuentra redactado en primera persona a manera de narración.

4.1.2.3.3 Transcripción Pos-test estudiante 3:

La Contaminación Ambiental En La Escuela

La escuela Enrique Millán Rubio tiene varios estudiantes que contaminan mucho algunas partes de la escuela. De 380 alumnos que hay gran parte contaminan de diferentes formas porque no se dan cuenta que están dañando y contaminando la escuela.

Lo que contamina a la escuela es: las envolturas de los dulces que tiran a el patio por no tirarlas a la basura, o cuando tiran basura al techo que hay por las escaleras y esa basura tapa la canal del agua y si se tapa la canal el agua no tiene por donde irse, o cuando acumulan basura en el otro patio se va acumulando escombros, basura etc. Y se van acumulando animales como los ratones, los caracoles etc, o cuando pasan algunos carros y quemar afuera de la escuela los cauchos, las llantas, los frenos, o el aceite y eso provoca malos olores y contamina la escuela, o cuando la basura se va acumulando e un balde y va provocando malos olores mientras que la sacan, o la maya del patio le tiran mucha basura encima como los discos, botellas, zapatos, etc. Y eso también contamina, o los fogones de leña que algunas personas hacen cerca de la escuela y eso causa algunas enfermedades respiratorias o algunos problemas del corazón o cuando algunos niños tiran pintura al lavamanos o se lavan las manos toda la pintura llega al rio y contamina al rio porque la pintura tiene químicos que dañan al rio.

Las posibles soluciones son: alzar la voz en las redes sociales, claro que en todas las redes sociales tienen que alzar la voz, que tiren las envolturas a la basura y no al patio, que no tiren basura encima del techo porque tapan la canal del agua, que no acumulen escombros ni basura en el otro patio para que no haigan animales como ratones o caracoles, que dejen de quemar las llantas, los cauchos, los frenos y el aceite al frente de la escuela y en ninguna parte mas y que dejen de tirarle basura a la maya del patio...

Y así dejan de contaminar la escuela.

4.1.2.3.4 Análisis Pos-test estudiante 3:

El texto escrito por el estudiante N° 3 evidencia que después de realizar las actividades propuestas en la SD para trabajar la dimensión de la lingüística textual, mejoró teniendo en

cuenta que logra utilizar adjetivos de cantidad y calificativos con los que caracteriza el tema de la contaminación ambiental y adverbios de cantidad y de negación.

Además, emplea conectores como: claro que, por qué, también, con los cuales se hilan las ideas y se articula la información, dando coherencia y cohesión al texto expositivo problema solución, a lo que se añade el uso lógico de los signos de puntuación como la coma, el punto aparte, el punto final, los dos puntos y los puntos suspensivos, que aportan al sentido al texto.

Respecto a la enunciación, se observa que está escrito en tercera persona, guardando relación con el estilo que utiliza el enunciador para explicar e informar sobre algún tema en particular.

Para concluir el análisis cuantitativo, se puede decir que aunque en las tres dimensiones se dieron avances importantes, la Superestructura fue la que presentó mayores cambios, ya que las estrategias empleadas fueron incorporadas fácilmente por los estudiantes, además de ser un elemento que se trabajó durante toda la secuencia didáctica; otro hecho a resaltar es que desde lo visual la silueta del texto permitió que ésta fuera más fácilmente perceptible por los estudiantes e incorporarla luego en sus propias producciones.

Lo anterior permite inferir que las actividades de la SD potencializaron la comprensión y producción del texto expositivo, si se tiene en cuenta, que en el Pos-test los estudiantes tuvieron en cuenta en sus escritos los elementos necesarios en la elaboración del mismo.

Se resalta como factor determinante en los resultados presentados, el enfoque comunicativo, que conlleva a pensar la enseñanza del lenguaje desde los usos reales, en este sentido en la SD, la tarea integradora resultó determinante, porque los estudiantes lograron comprometerse en un proyecto de escritura, que iba más allá de aprender el código o las normas gramaticales, reflexionando por un lado, acerca de una problemática cercana y de interés para ellos, y por el otro, sobre las características del género expositivo y los procesos involucrados en la producción

textual, asumiendo de esta manera, la escritura como un proceso que requiere de diferentes operaciones: leer, planear, textualizar, revisar y re-escribir.

En este contexto se reconoce el trabajo colaborativo y el uso de algunas estrategias como las siluetas, rejillas, cuadros comparativos, entre otras, que posibilitaron partir de los conocimientos previos de los estudiantes, para luego conceptualizar de manera conjunta y posteriormente llevar a la práctica los nuevos conocimientos, terminando cada sesión con una evaluación metacognitiva sobre los aprendizajes adquiridos.

Con base en lo anterior se puede decir, que los aprendizajes no solo fueron para los estudiantes, sino también para los docentes investigadores, quienes llevaron a cabo una reflexión de su práctica, en cada uno de los momentos de la secuencia didáctica, como se muestra en el siguiente apartado

4.2 Análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas

En este apartado se presenta el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje, a partir de las categorías que se identificaron en el diario de campo y que fueron acordadas con el grupo de estudiantes de la cuarta promoción en profundización (grupo 4B) de la Maestría en Educación, pertenecientes a la línea de lenguaje.

El análisis se realiza en cada una de las fases de la secuencia didáctica por cada uno de los docentes que participaron de la investigación, a partir de las categorías identificadas en los tres momentos de la implementación, las cuales son: autopercepciones, transformaciones, toma de decisiones, descripciones, percepciones y autocuestionamiento. Dicho análisis permite develar, de alguna manera, las transformaciones que se fueron dando en los docentes, reflejadas en su quehacer diario a través de la secuencia didáctica, por esta razón, este apartado se redacta en primera persona.

4.2.1 Fase de preparación

4.2.1.1 Docente 1:

En este escrito, presento la reflexión de mi práctica docente que surgió del desarrollo del proyecto de investigación acerca de la enseñanza de la producción de textos expositivos.

Para comenzar debo reconocer que más que difícil fue preocupante iniciar la planeación e implementación de la SD, ya que el miedo al fracaso se hacía presente en cada momento, por lo que inicialmente pensé que sería más cómodo continuar con las prácticas rutinarias a las que tenía acostumbrados a mis estudiantes, pero la necesidad de los mismos de participar en procesos de formación que les permitiera desarrollar sus competencias y en contextos de interés para ellos, me llevaron a tomar la decisión de desarrollar una propuesta didáctica diferente, con la responsabilidad y el compromiso de lograr mejores objetivos en mi práctica docente.

Lo anterior se evidenció en la dificultad para planear la secuencia didáctica, ya que a pesar de haber tomado la decisión y de pensar en nuevas propuestas, fueron varias las versiones que se realizaron debido a que en cualquier momento afloraban nuevamente esquemas que no me permitían romper con los procesos tradicionales y los paradigmas sobre la enseñanza del lenguaje.

Luego de pasar por esta etapa de concientización acerca de la necesidad del cambio, inicié con la fase de preparación de la SD, la que me permitió reconocer la gran importancia que tiene el conocer las necesidades, intereses y saberes previos de los estudiantes, y que no solo yo como docente soy la que tiene el conocimiento, ya que este es producto de una construcción conjunta, por lo que se requiere la participación de todos. Al respecto, es necesario decir que a pesar de ser consciente de ello no es tan sencillo realizar el cambio, pues fueron muchos años en los que estuve convencida que esa era la mejor manera de enseñar a los estudiantes, pero el observar la

motivación de estos al proponer situaciones de su interés, me confirmaron la necesidad de romper con la metodología que venía implementando en mi práctica y me permitió convencerme de que la secuencia didáctica que estaba desarrollando era la mejor opción.

Respecto a esta idea Perrenoud (2011) afirma que:

(...) la simple reflexión sobre la acción y en la acción alcanza sus límites, los de la concientización y los de las herramientas teóricas y metodológicas... se deben analizar satisfactoriamente el trabajo, el habitus y las competencias que sostienen toda actividad. (p205)

En esta fase de preparación se evidenciaron las categorías de **descripciones** y **percepciones** en las actividades realizadas con los estudiantes; la descripción se hizo muy evidente puesto que traía a colación constantemente las narraciones detalladas sobre todos los hechos, procesos, actividades y situaciones que se desarrollaban en las sesiones, un ejemplo de esto es:

Inicie la clase con una conversación con los estudiantes sobre la idea de conocer como ha venido cambiando el planeta con el paso de los años, y para esto los invite a realizar un recorrido por el túnel del tiempo, les pedí que observaran muy bien lo que encontrarían para al regreso poder hablar sobre esto y realizar otra actividad...”, "...les pedí el favor de que nos ordenáramos en mesa redonda con el fin de tener un conversatorio, después de estar listos les pregunte: ¿que observaron? ¿Cómo se sintieron? ¿Qué piensan sobre lo que observaron? ¿Les interesaría saber más sobre ese tema? y ¿de qué manera podrían aprender sobre este?... (DC, sesión 1).

Lo anterior deja en evidencia la ausencia de un análisis reflexivo de mis prácticas pedagógicas, las cuales continuaban siendo una explicación o una orientación hacia los estudiantes lo que no permitía visualizar la intención con que se habían planeado dichas actividades.

Por otra parte la categoría de las **percepciones** emergió en mi diario de campo al hacer un registro frecuente de todas esas emociones, comportamientos y actitudes que afloraban durante las sesiones planeadas para esta fase de preparación, siendo frecuente hacer alusión a mis expectativas que eran enormes en cuanto a querer saber si se había despertado o no el interés y la motivación frente al desarrollo de la SD, tal como se refleja en este apartado del diario de campo:

Durante el recorrido me sentí muy bien con el desarrollo de la actividad ya que estaban muy interesados en todas las imágenes que encontraron, realizaban muchísimas preguntas...”, “Terminamos el recorrido y los estudiantes regresaron al aula de clases en donde se les notaba muy inquietos por las imágenes, realizaban comentarios sobre el medio ambiente y entre ellos se generaban discusiones sobre esto... (DC, sesión 1).

En la actividad “el túnel del tiempo” fue principalmente donde la categoría de las percepciones se hizo presente, ya que fue en ese momento en el que se percibía la gran motivación de los estudiantes por participar y dar a conocer sus diferentes puntos de vista, aflorando sus conocimientos previos y el interés que tenían en la propuesta y las actividades a desarrollar, situaciones que me permitieron darme cuenta de la importancia de crear un ambiente de aprendizaje en el que todos sientan que hacen parte.

4.2.1.2 Docente 2:

La fase de preparación se origina desde mucho antes de plantear la secuencia didáctica, gracias a un análisis previo que realicé en conjunto con la docente que me acompañó en el ejercicio investigativo, en el que pensamos en las posibilidades de llevar a cabo una buena labor sin perder el rumbo trazado con el planteamiento de los objetivos, obviamente con muchas dudas, pues se apostaba desde las posibilidades y presupuestos que teníamos respecto a los estudiantes; a pesar de esto, fue un ejercicio interesante porque ayudó a ampliar la mirada de las alternativas

didácticas y pensar siempre en positivo desde las capacidades del estudiante, aunque en ocasiones este ejercicio estuvo acompañado de un sesgo de desconfianza: “¿será que sí pueden?”. “¿será que lo hago correctamente?”.

Al dar inicio a la secuencia se inicia también el cuestionamiento, por lo que siempre busqué ayuda y fortalecimiento en los autores y en otras experiencias de secuencias didácticas que iban por la misma línea de lenguaje. Pero está claro que el abordar formas diversas de trabajo en el aula causa expectativa y lo pude comprobar desde el comienzo, tanto para mí como para los estudiantes, pues quería tener todo bajo control pensando en que todo saliera bien, aflorando así una tensión entre el ideal de la planeación y de la clase vs la realidad del aula, por ello se hacen presentes en esta fase las categorías de **percepciones, toma de decisiones y descripciones**, esta última se ve reflejada en la siguiente idea que narra el inicio de la contextualización de la SD,

Se da inicio a la secuencia pidiéndoles a los estudiantes que entren al salón el cual se terminó de organizar para representar un túnel del tiempo por medio de imágenes que muestran el problema de la contaminación ambiental a través de la historia hasta el momento actual (DC, sesión 1).

La secuencia en su inicio causó revuelo, motivación y expectativa en los niños y niñas, existían dudas de cómo lo tomarían los estudiantes pero fue mejor de lo esperado, claro está que se siguieron recomendaciones fundamentales desde la teoría como dar la palabra a los niños, pensar en un buen trabajo en grupo, proponer una idea que llevara a unos objetivos, pudiendo direccionar lo que pretendía, teniendo en cuenta lo que ellos expresaban y proponían, sin perder el objetivo general, y es allí donde se les plantea la idea de crear un texto bien elaborado para que otros lo lean, a lo que todos responden estar de acuerdo.

Para mí, la parte más complicada de la fase de preparación llegó en el momento de establecer los acuerdos, los cuales ellos debían redactar para llevar a buen término la secuencia didáctica,

pues daba por hecho que ellos tenían claro el concepto de “compromiso”, pero la realidad me demostró que habían muchas dudas, por lo que fue necesario aclarar y reforzar este concepto en el momento preciso, pues consideré que esto no debía asumirse a la ligera ni dejar para otro día, sino que debía darle toda la importancia desde el momento de inicio de la SD y debía sellarse dicho pacto sin más espera; en este contexto surgió la categoría de **percepciones** como se puede ver en el siguiente apartado del diario de campo

la parte más demorada y complicada fue la de los compromisos individuales escritos en la silueta de un árbol de papel, pues se tenía la idea inicial de que los estudiantes habían comprendido cómo redactar sus compromisos personales, pues se les explicó, se les dio ejemplos y posibles ideas además del compromiso del profesor que fue socializado con todos los estudiantes, pero los compromisos sólo apuntaban con ideas de cuidar el medio ambiente y no arrojar basuras además de portarme bien y no agredir a los compañeros... (DC, sesión 1).

Al evaluar la primera fase de la secuencia didáctica me siento satisfecho con lo alcanzado, además de pensar en todo lo que se debe hacer para cumplir con los objetivos, lo que me cuestiona acerca de mis prácticas de aula. Estas reflexiones abrieron las posibilidades para buscar estrategias que se adecuaron de la mejor manera a las necesidades del contexto que se estaba generando y que fueran productivas para todos, con un horizonte claro desde el principio: mejorar la producción de textos expositivos desde una secuencia didáctica de enfoque comunicativo. En este sentido, Perrenoud (2011) afirma que “la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción” (p.12) para garantizar cambios relevantes en las prácticas de aula.

Es así como surge la categoría de **toma de decisiones**, reconociendo que dichas prácticas deben ser flexibles y se dan sobre la marcha, además estas decisiones se deben tomar en el momento justo pensando en el buen desarrollo de la SD, tal como se encuentra registrado en la

sesión 1 del DC al hacer alusión a un recorrido que hace el grupo por un “túnel del tiempo” que muestra imágenes de la contaminación ambiental a través de la historia “los estudiantes tenían preguntas específicas de alguna imagen pero no todas se pudieron resolver en el momento, por lo que al finalizar este recorrido se les vuelve a explicar más detalladamente” (DC, sesión 1), aunque esto implicara más tiempo de lo establecido para la actividad y entrar en la solución de cuestionamientos que no se tenían planeados; así se espera lograr una mayor apropiación de la problemática por parte de los estudiantes.

Es claro que la realidad que viven nuestros estudiantes puede no estar acorde en ciertos momentos con la planeación que se realiza de las actividades a seguir en el aula, pues nos encontramos con muchos factores externos e internos, que hacen necesario replantear la ruta: a veces es el ideal de un grupo, los conocimientos pocos o muchos que pueden tener de un tema antes de tratarlo en clases, también en varias ocasiones encontré que debía ampliar mis conocimientos pues no sabía cómo responder a las preguntas de los estudiantes, reconociendo así que esto sería un aprendizaje para todos de principio a fin.

4.2.2 Fase de Desarrollo

4.2.2.1 Docente 1

Como una segunda fase se encuentra la fase de desarrollo, en donde emergen en mi diario de campo las categorías de **descripciones, percepciones, toma de decisiones y autopercepciones.**

La categoría de las **descripciones** nuevamente se hace presente en varios momentos de las diferentes sesiones de la fase de desarrollo, puesto que durante el registro del diario de campo solo hago la descripción de los diferentes pasos que se tienen en cuenta para el desarrollo de las actividades de la SD, lo que nuevamente deja en evidencia la dificultad para hacer un registro sobre un análisis más reflexivo de mis prácticas, pero que de igual forma fueron de gran

importancia en el momento de analizar cada uno de los momentos de las sesiones ya que estas me permitieron tener mejor claridad del paso a paso y así retomar dándole continuidad a los hechos, una muestra de esto se encuentra en el siguiente apartado del DC:

Se da inicio a la clase explicándole a los estudiantes cuáles serán los objetivos que se esperan lograr con el desarrollo de esta sesión, se les hablo que tendrán la oportunidad de identificar las características de los textos expositivos en relación con otros tipos de texto como los cuentos, las noticias y las poesías y que en esta ocasión serán sobre el tema de contaminación ambiental con el fin de que ellos conozcan más sobre este tema (DC, sesión 3).

De igual forma la categoría de las **percepciones** estuvo presente en muchas de las sesiones del DC, lo que me lleva analizar que constantemente existe una apreciación de mi parte por saber todos esos sentimientos y emociones que reflejan los estudiantes durante mis practicas pedagógicas, un ejemplo de ello se ve reflejado en la sesión 7 del DC “Invitando a un experto”:

Se le dice a los estudiantes que se reúnan en sus grupos de trabajo y que realicen su primera versión de la carta de invitación al experto que después será socializada con los demás estudiantes del grupo, con el fin de poder mejorarla, fue en este momento en que note que los estudiantes se veían tan emocionados por querer saber quién podría llegar a ser su invitado y a su vez tan interesados por hacer su carta de la mejor manera posible, ya que manifestaban que sería muy bueno que alguien los visitara y les contara muchas cosas sobre la contaminación

Y en la sesión 8 del D: “Hablemos con el experto”:

Los estudiantes están muy ansiosos por la espera de la llegada del experto, manifiestan la necesidad de hacer un recuento sobre los roles que cada uno desempeñara durante la visita”, “Durante el cierre se ve a la gran mayoría de los estudiantes con una gran motivación y entusiasmo por participar en la lluvia de preguntas y a sus compañeros del rol de moderadores por hacer muy bien su labor...

Otra de las categorías que en ciertos momentos se reflejó en los registros de mi diario de campo fue la **toma de decisiones**, ya que se hizo necesario plantear de forma diferente lo que ya tenía planeado, debido a que es en la ejecución de las actividades que surgen nuevas necesidades, intereses y hasta dificultades que llevan a que lo que se tiene planificado tome otro rumbo, es decir, siempre existe la posibilidad de un imprevisto que lleva a la resolución de problemas, pero que finalmente permitirá el cumplimiento del objetivo trazado, un ejemplo de lo anterior se visualiza en la sesión 9 del DC:

...después de realizada la lectura “el clima y sus factores” los estudiantes manifestaron no tener muy claros los conceptos sobre lo observado en el video de los adjetivos, lo que impidió continuar con la actividad y llevo a la necesidad de retomar el video con el fin de analizar, paso a paso las explicaciones de este, y de igual manera realizar nuevamente la lectura del texto lo que impidió culminar la sesión como se tenía planeada, dejando una parte de esta para la sesión siguiente`.

Otra de las categorías que se hizo evidente en el análisis de la fase de desarrollo en el DC fue la categoría de las **autopercepciones**, puesto que tengo registradas todas esas emociones, sentimientos y expectativas durante mi práctica que en ocasiones reflejaban preocupaciones al sentir miedo al cambio, pero que de igual forma también reflejaban satisfacciones y alegrías por lo realizado. Un ejemplo de esto se evidenció en la actividad 3 “Los signos de puntuación” de la sesión 9 del DC “Como se escriben los textos expositivos”:

...nuevamente se retoma con los estudiantes el texto” el clima y sus factores” pero en esta ocasión caga grupo tiene este texto en forma fragmentada...para algunos estudiantes no es fácil construir el texto, preguntan frecuentemente si lo están haciendo bien, lo que me lleva a preocuparme y pensar si no fue suficiente la orientación de la actividad, lo que me llevo a modificar la actividad a partir del texto completo....

4.2.2.2 Docente 2

Posterior a la fase de inicio, llega la fase de desarrollo de la secuencia didáctica en la que emergen una categorías claves para el análisis de la misma como lo son las **autopercepciones**, un ejemplo de ello es cuando hago referencia a la actualización del docente en el aula, “siempre se procura estar al día con los conceptos y la información necesaria para dar un adecuado ejemplo de cómo intervenir en una conversación donde se comparten conocimientos” (DC, sesión2). En esta fase de desarrollo pude encontrar cómo en ocasiones no tenía la suficiente confianza en lo que quería que logaran los estudiantes dudando así de sus capacidades, pero estas ideas fueron cambiando con los alcances que iba mostrando la implementación de la SD, lo que implicó un trabajo bien pensado y elaborado de acuerdo al estudio del contexto y las necesidades del grupo. Esto me ayudó a ser consciente de los aciertos y dificultades en mi práctica pedagógica, pues tener dicha información sistematizada me permitió observar desde otra perspectiva, con más calma y claridad, lo que deseaba analizar (emociones, expectativas, sentimientos...).

Otra categoría que surgió en el desarrollo fue la de **transformaciones**, pues en muchos momentos a lo largo de la SD pude encontrar en el diario de campo acciones, estrategias y reflexiones, como consecuencia de lo vivido en el aula y que al comparar con otras prácticas de aula que usualmente implementaba, representaban grandes beneficios para mi trabajo como docente y por ende para el desempeño de los estudiantes, por ejemplo encuentro esta cita:

Las preguntas que los mismos estudiantes realizaron para el taller demostraban una estructura diferente a las preguntas que normalmente hacen en clases y en realidad guardaban total concordancia con el tema a desarrollar, sus inquietudes fueron aclaradas y esto muestra la importancia de que diferentes actores y estrategias hagan parte de la secuencia didáctica” (DC, sesión 7).

En este sentido se resalta la importancia del trabajo en pequeños grupos como apoyo a los conocimientos que cada uno tiene, también se evidenció cómo los estudiantes fueron ganando en confianza para hablar en grupo y participar en clases, lo que tiene que ver con abordar un tema que a todos interesa y al que todos aportan, otro elemento clave en dicha categoría tuvo que ver con planear desde un enfoque comunicativo, lo que exigió pensar en contextos reales, dando siempre la palabra y respetando la opinión al otro, recordando que se debe aprender a escribir de acuerdo a la necesidad comunicativa, además, el hecho de tener un objetivo claro, un trabajo organizado y bien planeado, sin olvidar la motivación que se necesitaba para realizar cada actividad, permitió que se dieran los avances esperados en cada estudiante y en el mismo docente.

De igual importancia resultó ser la **toma de decisiones** a lo largo de la SD, las cuales considero fueron más acertadas en la medida que transcurría la secuencia y se centraron en dos aspectos: el primero en lo referente a cuándo iniciar con una nueva actividad y el segundo en lo relacionado con cuándo replantear lo que se tenía planeado para realizar en unos espacios y tiempos determinados, pues las necesidades del momento requerían flexibilidad en el proceso, sin perder el objetivo trazado, como se puede evidenciar en el siguiente párrafo

En algunos momentos se puede ver cómo los estudiantes no tienen claros los conceptos que parecían bien definidos en las sesiones anteriores, lo que implica retomarlos, reforzarlos y experimentarlos y siempre es mejor en el momento mismo cuando surge la inquietud... (DC, sesión 5).

En cuanto a las descripciones, se puede decir que estas ayudaron a tener claridad sobre lo que se hacía en cada momento de la secuencia didáctica ya que permitieron analizar cada detalle, cada proceso y elaborar así las conclusiones pertinentes, tal como se encuentra en el diario de campo cuando describo el inicio de la sesión:

Se recuerdan algunas recomendaciones como tener la carpeta ecológica al día, realizar las notas y cuadros en hojas para guardar en la carpeta y la buena disposición para el trabajo que se realizará en grupos donde se analizarán tres textos diferentes a partir de una rejilla (DC, sesión 3).

Es de anotar que esto requiere que el docente tenga a mano el diario de campo y no deje escapar detalles importantes (comentarios, acciones...), lo que conserva la esencia de la SD de principio a fin, además esto devela la importancia que se le da al desarrollo del propio trabajo en el aula.

La categoría de las **percepciones** se da desde el inicio de la SD pero se hace más latente en el desarrollo ya que se relaciona con la realidad de los estudiantes en el aula, como sus emociones, sentimientos y expectativas, en relación con los aprendizajes adquiridos y el proceso llevado a cabo para producir un texto expositivo, tal como se refleja en este apartado del diario de campo:

en ocasiones cuesta un poco lograr que los estudiantes se ubiquen en lo visto en la sesión anterior, pues es una práctica que no se ha instaurado en todas las áreas; sin embargo se puede notar un buen nivel de participación cuando ya entran en el proceso de recordar y hacer memoria en colectivo(DC, sesión 3).

Las percepciones en la mayoría de los casos fueron positivas y se dirigían a los posibles alcances de la secuencia didáctica y el desempeño de los estudiantes, en especial, superando la desconfianza y apatía por el trabajo grupal, con el que cada día fueron aprendiendo más y lo reflejaban en su participación en cada sesión. En resumen, me doy cuenta que los estudiantes reconocen que este tipo de trabajos en el aula les ayuda a mejorar sus conocimientos, así como la confianza en sí mismos, y llegan a valorar el trabajo colaborativo como algo indispensable en el aula.

Otra categoría que surge en el desarrollo de la SD es el **Autocuestionamiento**, que tiene que ver con las confrontaciones y juicios que hace el docente de su propia práctica, y que identifico

cuando reconozco que las dificultades que se encuentran en la labor docente, se deben asumir como oportunidades para mejorar. También encuentro que debo trabajar en el reconocimiento que se le debe hacer a los estudiantes en los logros alcanzados de acuerdo a lo propuesto en el aula, como se refleja en la idea escrita en el diario de campo “falta mejorar en el reconocimiento de pequeños avances que logran los estudiantes, pues esto los anima a continuar su proceso y superar sus propios logros” (DC, sesión 3), además resalto otro cuestionamiento importante que me hice respecto a lo que significa aprender en contexto y hacerlo funcional, pues mientras se abordaba el tema de la contaminación ambiental en la SD, en ocasiones el aula se convertía en el depósito de basuras después del refrigerio, lo que llevaba a reflexiones sobre lo sucedido y cómo cambiarlo.

También destaco el hecho de pensar en repetidas ocasiones que los estudiantes siempre comprendían lo que se les explicaba, sin tener en cuenta qué conocimientos existían previamente o si la explicación fue la adecuada, en cuanto a la evaluación y los cierres, después de cada sesión puedo decir que al principio no los desarrollaba de acuerdo a lo planeado, pues quedaba corto de tiempo a pesar que estos me permiten identificar los avances o dificultades para continuar con lo propuesto y buscar alternativas para afianzar los aspectos que así lo requerían, lo que me llevo a organizar mejor los tiempos de cada momento de la sesión.

Finalmente, otro aprendizaje en esta fase, y tal vez de los más significativos, fue el considerar la importancia de hacer partícipes a los estudiantes en la construcción y elaboración de la SD, generando espacios para que ellos puedan orientar su proceso de aprendizaje. Estas ideas dan cuenta de un cambio que fue importante tanto para los estudiantes como para mí, el cual no fue fácil de asimilar en un principio, pues como lo sugiere Perrenoud (2011):

(...) toda formación invita al cambio de representaciones e incluso de prácticas.

Por lo tanto, suscita muy a menudo resistencias, tanto más fuertes cuanto que

inciden en el núcleo duro de la identidad, de las creencias y de las competencias de los formados. Es importante reconocerlas, hacerlas inteligibles, legítimas y pertinentes antes de combatir las. (175)

4.2.3 Fase de evaluación

4.2.3.1 Docente 1:

Con respecto a esta última fase de la SD, las categorías más predominantes fueron nuevamente las **autopercepciones y la toma de decisiones**, las cuales fueron las que siempre me llevaron a realizar diferentes cambios y a modificar necesariamente mi práctica pedagógica.

En cuanto a la categoría de las **autopercepciones** en mi diario de campo se evidencia en gran medida cuando emergen todos esos sentimientos, emociones y satisfacciones frente al desarrollo de la SD, y los grandes cambios observados en los estudiantes, como la participación decidida en cada una de las actividades, pero especialmente en la reflexión y análisis sobre lo propuesto, que fue lo que siempre permitió mejores resultados, aspectos que se pudieron evidenciar en la actividad de cierre y que registro así en mi diario de campo:

Fue muy emocionante poder escuchar los diferentes aportes que realizaban los estudiantes al reconocer la importancia de haber realizado un contrato didáctico, muchos de ellos coincidieron al decir que fue el que les ayudó a mejorar la forma de trabajar en clase y lo más importante a saber trabajar en equipo que es algo que les gusta muchísimo... (DC, sesión 16).

Con respecto a lo anterior debo reconocer que esta fue una de las situaciones que me llevaron a ser más consciente de la gran importancia que tienen los diferentes aportes de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, ya que a partir de estos se puede modificar y mejorar las diferentes intervenciones en el aula.

Otra de las categorías predominantes fue la **toma de decisiones** ya que se reitera la necesidad de realizar cambios y ajustes en el momento de la ejecución de las diferentes actividades de la SD, teniendo en cuenta que a pesar de estar debidamente planeadas nada de esto asegura su ejecución, solo en el momento en el que se llevan a cabo es que se visualizan y se presentan situaciones imprevistas que tienden a modificar con el fin de mejorar y finalmente lograr los objetivos propuestos, un ejemplo de esto se registró en mi diario de campo durante la actividad de desarrollo en la sesión 16

...después de que cada uno de los integrantes de cada grupo se habían asignado su rol en la parte de preparación y socialización del proceso y el texto realizado en la SD, algunos de ellos decidieron que con el fin de dar a conocer los diferentes escritos por qué mejor en cada visita no se daba a conocer un texto diferente y que el estudiante que lo realizo lo socializara, algunos estuvieron de acuerdo pero sin embargo los más tímidos propusieron nuevamente que fueran solo los que quisieran exponer. Todo esto llevo a plantear nuevamente la adecuación del stand teniendo en cuenta que en unos se realizaría la explicación del proceso y en otros la exhibición de los textos.

Ahora bien, la categoría de las **transformaciones** también se hizo presente en esta fase aunque en un aspecto muy puntual, teniendo en cuenta que cuando se habla de transformaciones se refiere a todos esos cambios realizados por el maestro en su práctica pedagógica a partir de la reflexión. Por esta razón, los espacios propuestos para la auto-evaluación sobre cada una de las sesiones de la secuencia didáctica fueron realmente pertinentes y necesarios, ya que solo en esa medida es que podemos reconocer cuales han sido los desempeños frente a unos objetivos previamente establecidos.

Un ejemplo de ello se evidencia en la actividad de cierre cuando:

Se inició la reflexión sobre todo lo que hemos aprendido y especialmente los estudiantes iniciaron explicando que fue muy importante la oportunidad que todos

tuvieron en cuanto a poder expresar cada uno sus pensamientos, sus expectativas y sus dudas, así como también la oportunidad de poder socializar cada una de las actividades les ayudo a estar cada vez más seguros de sus procesos y en muchas ocasiones a dar solución a sus problemas de una forma más adecuada...(DC,sesion16).

Con respecto a todo lo anterior debo admitir que propiciar espacios de reflexión que lleven a la transformación de las practicas a las que estamos habitualmente acostumbrados no es tan fácil, pero en la medida en que se llevan a cabo los procesos de introspección, en los que se identifican todas las fortalezas y las acciones de mejora, es que se plantean propuestas diferentes que trascienden las prácticas tradicionales de la enseñanza del lenguaje como lo propone Schon (citado por Cassís, 2011) al argumentar que el profesional debe estar dispuesto a “asumir los errores, aceptar la confusión y reflexionar críticamente sobre sus supuestos anteriormente no examinados” (p.58).

4.2.3.2 Docente 2:

Esta fase de la secuencia me permitió tomar consciencia de los logros alcanzados en la transformación de las prácticas de aula, por lo que predominan las categorías de **transformaciones, autopercepciones y autocuestionamiento.**

Primero se reconoce la categoría de **transformaciones**, en la que doy cuenta tanto de los logros en la producción textual de cada estudiante, como en el propio ser, lo que se puede observar cuando expreso que los estudiantes estuvieron “viviendo sus dificultades, temores, aprendizajes y descubriendo sus capacidades para llegar a unos objetivos comunes, teniendo presente el esfuerzo propio y el trabajo en grupo para alcanzar metas comunes” (DC, sesión 16). Para esto se hizo necesario que los estudiantes revivieran, contaran y explicaran en el cierre, los logros que ellos consideraban habían alcanzado, para lo cual se retomó el contrato didáctico

y los objetivos establecidos desde el inicio, lo que generó en su momento incertidumbre, tanto para ellos como para mí, recordando luego los diferentes momentos de la SD, hasta el momento final en que se publicaron los textos, lo que llevó a experimentar la satisfacción de haber alcanzado en gran medida los objetivos propuestos.

Otra de las categorías que se hizo presente en este momento de cierre en la SD fue la **autopercepción**, que me permite reconocer mis dudas al principio en cuanto a los alcances de la secuencia didáctica así como las pocas expectativas que tenía respecto al desempeño de los estudiantes y la motivación hasta finalizar lo planeado. De este modo encuentro que se logró mucho más de lo esperado en un principio, en parte gracias a seguir una planeación de manera ordenada y apoyándome en la teoría que siempre guió mi labor como docente en este ejercicio investigativo. Además, este análisis me permitió reconocer y encontrar la funcionalidad de muchos elementos pedagógicos construidos en el aula durante el desarrollo de la secuencia, que al final fueron piezas claves a la hora de producir los textos, pues eran un apoyo para tener en cuenta los elementos de la situación de comunicación y las características que debía cumplir el texto expositivo, entre ellas se encuentran: el trabajo en grupo, la socialización constante así como la coevaluación, tener desde el principio claridad del propósito de escribir y un destinatario real, y uno clave fue cambiar la concepción de escritura, la cual entendía ahora como un proceso y no como algo acabado e inmediato, aspectos sobre los que reflexiono en la secuencia didáctica, como se muestra en el siguiente apartado del DC:

Al principio de la secuencia no le veía mucho uso a algunas ayudas construidas y elementos utilizados, pues solo los encontraba para el uso del momento, pero luego encontré durante el desarrollo de la secuencia didáctica momentos claves y necesarios para retomarlos, inclusive el día de la presentación final se emplearon para explicar el proceso y espero que los estudiantes los tengan en sus carpetas

ecológicas como una ayuda para próximos trabajos de producción escrita (DC, sesión 16).

Para finalizar las apreciaciones de esta categoría en el cierre de la SD, puedo decir que soy consciente que la secuencia didáctica tuvo aspectos por mejorar en cuanto a la planeación y ejecución, pero es más lo positivo que deja para el futuro y mis prácticas de aula, sin olvidar que es un ejercicio que se debe socializar con los compañeros de la escuela para que retomem lo positivo de esta intervención en el aula.

Por último resalto la categoría que tal vez me hizo reflexionar en mayor medida y fue la de **autocuestionamiento**, como lo plasmo en el diario de campo al hablar de la secuencia didáctica y decir que

Estoy seguro de que todos aprendimos bastante sobre cómo se desarrolla una secuencia didáctica; tanto docente como estudiantes, a lo cual se le debe sacar provecho de la mejor manera posible en diferentes ámbitos de nuestra vida, pero que solo se logrará a medida que se practique y se haga funcional en la escuela con todos los saberes adquiridos y se demuestre en los actos comunicativos cuando hablamos, escribimos, leemos y escuchamos” (DC, sesión 16)

En este punto es pertinente citar las ideas de Perrenoud (2011) cuando propone que el desarrollo de una práctica reflexiva requiere de:

Un ajuste de los esquemas de acción, que permita una intervención más rápida. Un refuerzo de la imagen de uno mismo como profesional reflexivo en proceso de evolución y un saber integrado, que permitirá comprender y dominar otros problemas profesionales” (p.49).

El reto es hacer de estos aprendizajes parte de mi desempeño como docente de aula en primaria y no “archivar” lo sistematizado, sino hacer de esta experiencia una práctica viva de aula.

5. Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones a las que se llegaron después de realizar este proyecto de investigación, el cual tenía como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos sub- tipo problema solución, en estudiantes de grado cuarto y quinto de la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt y el Centro Educativo Enrique Millán Rubio, además de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Inicialmente se concluye, de acuerdo con los resultados reflejados en las tablas de medida de tendencia central de ambos grupos, acerca del rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis de trabajo, lo que corrobora que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejoró la producción de textos expositivos sub-tipo problema solución en los estudiantes.

Respecto a los resultados del Pre-test, se encontró que la dimensión con más bajo desempeño para ambos grupos fue la Superestructura, lo que puede estar relacionado con lo planteado por Valencia y Rincón (2016) en su investigación, cuando sustentan que tales textos se abordan de manera descontextualizada y superficial en el aula y por lo tanto se desconoce la importancia de una estructura con introducción, desarrollo, conclusión, además del título. A esto se añade la escasa motivación de los estudiantes frente a la producción escrita y el poco conocimiento de las características de los textos expositivos sub-tipo problema/solución, porque a pesar de ser los más utilizados en el aula, son los menos trabajados, en el sentido de enseñar cómo se comprenden y producen.

Con respecto a esta dimensión el indicador que presentó menores resultados fue el desarrollo, lo que puede deberse a que los estudiantes antes de la implementación de la SD no tenían los

elementos necesarios para elaborar el desarrollo de un texto expositivo, como lo plantean Padilla, Douglas y López (2007), al explicar que este apartado requiere que se despliegue la información, además de presentarla como válida a través de explicaciones, para hacer comprender un tema que se sustenta en relaciones de causalidad.

Ahora bien, con el fin de mejorar los resultados obtenidos en el Pre-test en las tres dimensiones, se diseñó la SD con la que se buscaba fortalecer los procesos de producción de textos expositivos sub- tipo problema/solución, teniendo en cuenta los planteamientos de Camps (2008), en el sentido que debe asumirse como un proyecto con unos objetivos de enseñanza y aprendizaje para lograr la producción de un texto en un tiempo determinado, y a partir de una situación discursiva real, como lo afirman Pérez y Rincón (2009).

En ese sentido, las actividades de la SD se planearon atendiendo a los postulados del enfoque comunicativo, es decir, hacía los usos sociales del lenguaje; en este contexto la tarea integradora, que consistió en conocer y reflexionar acerca de la problemática de la contaminación ambiental para proponer soluciones, resultó determinante para que los estudiantes se comprometieran con el desarrollo de la secuencia didáctica y en mejorar sus propios procesos de escritura, implicando así, no solo la producción, sino también, las otras habilidades comunicativas: hablar, escuchar y leer.

Por otra parte, el uso de diferentes dispositivos didácticos durante la intervención como videos, rejillas y cuadros comparativos, les permitió a los estudiantes aprender a consultar y organizar la información, como paso previo a la producción de los textos, así como también realizar esquemas previos para la autoevaluación y co-evaluación de sus escritos.

Respecto a lo anterior, en investigaciones como la de Grajales (2017) se concluye acerca de la potencia de la secuencia didáctica, ya que esta ayuda a generar transformaciones significativas en la producción textual de los estudiantes, reconociendo que es a través de un proceso continuo

que se logran estas metas en el campo del lenguaje; también en la investigación de Erazo y Villa (2017), se afirma que el trabajo con la secuencia didáctica, al promover actividades entre pares, mejora la atención y la participación de los estudiantes, y que además, un trabajo colaborativo orientado por el docente permite la construcción de conocimientos.

Se puede decir, a partir de lo expuesto, que la implementación de la SD mejoró la producción textual de textos expositivos en los estudiantes, puesto que al analizar los resultados del Pos-test, se evidenciaron avances en cada una de las dimensiones propuestas, siendo la de mayor transformación la Superestructura para ambos grupos, con los indicadores de título, presentación, desarrollo y conclusión. Al respecto, el título fue el de mayor transformación, ya que los estudiantes lo reconocieron como parte fundamental de los textos producidos, para dar cuenta, de manera general, de la información contenida en el mismo, además de considerar las características de un buen título en sus producciones para contextualizar al lector y captar su atención. Los otros indicadores (presentación, desarrollo y conclusión) presentaron también transformaciones importantes, logro que fue reconocido por los estudiantes, lo que corroboró que se pueden alcanzar los objetivos propuestos en este campo, a partir de una estrategia didáctica organizada y ejecutada para tal fin.

Además se reconoce que el texto expositivo permite trabajar directamente en el aprendizaje del estudiante, pues le exige recopilar una serie de informaciones para transformarlas en conocimiento y luego reproducirlo en un escrito (modificar el estado de conocimiento), tanto para el que escribe como para el destinatario, en especial si se trata de un texto que requiera el planteamiento de soluciones a un problema determinado como lo es el subtipo problema solución, el cual busca que el escritor tome una posición crítica y proponga soluciones, claro está sin olvidar la objetividad y el rigor científico de estos textos.

Con relación a la reflexión de las prácticas de enseñanza se concluye que se lograron transformaciones en las concepciones de los docentes investigadores, quienes asumieron, a partir de la intervención, que es necesario enseñar el lenguaje escrito a partir de situaciones de comunicación reales, para que el trabajo llegue a tener sentido y significado para los estudiantes, y que se hace necesario comprender la escritura como un proceso que implica varias operaciones como leer, planear, escribir, revisar y re-escribir; en este contexto, se puede concluir que los conocimientos previos de los estudiantes y el trabajo colaborativo, entre otros aspectos, son fundamentales en la formación de lectores y escritores. Todo esto requiere que el maestro haga de la reflexión de su práctica un hábito permanente, la que debe acompañarse de procesos de actualización, que le permitan establecer relaciones entre la teoría y su quehacer profesional.

6. Recomendaciones

En este apartado se presentan las recomendaciones que surgen una vez terminada la investigación, con las que se espera contribuir a docentes y futuros investigadores interesados en el campo de la enseñanza del lenguaje.

Los resultados obtenidos después de la intervención con la SD de enfoque comunicativo, permiten recomendar la implementación de este tipo de propuestas para fortalecer la producción textual, dado que la misma exige la planeación de una serie de actividades en forma gradual, que ayudan a resolver progresivamente las dificultades de los estudiantes, a la vez que les posibilita tomar conciencia de las diferentes peculiaridades lingüísticas y discursivas de los diferentes textos que se trabajan (Álvarez, 2005).

Se recomienda seguir trabajando en enseñar a los estudiantes a comprender y producir textos expositivos en el aula, ya que favorecen el conocimiento científico, son transversales a todas las áreas del conocimiento y aportan al desarrollo cognitivo y social (Grupo Bacatá, 2015). Además, tal como ha quedado demostrado en investigaciones como la de Hernández (2017), el texto expositivo es el de mayor uso en la vida académica de una persona, por lo que se recomienda trabajarlo en todos los niveles de escolaridad, teniendo en cuenta las diferentes formas de organización superestructural y sus diversas presentaciones.

Así mismo, se recomienda a futuros investigadores y docentes interesados en aportar a la producción de textos, trabajar secuencias didácticas y proyectos de aula, teniendo como uno de los referentes la propuesta de Jolibert y Sraïki (2009), en la que se tiene en cuenta la escritura como un proceso, a partir de siete niveles lingüísticos, que deben integrarse en la producción de un texto, según las características del contexto en que se inscribe el mismo.

Se recomienda, profundizar en la Lingüística textual mediante un trabajo más minucioso, debido a la complejidad que implicó para los estudiantes, pero que su abordaje se haga desde el uso funcional y no como la memorización de normas lingüísticas, que es como usualmente se ha enseñado en la escuela, al respecto Parra (2018) plantea que:

Esto puede deberse a que en la enseñanza del lenguaje y particularmente en la enseñanza de la producción escrita, no se ha trabajado a partir de textos completos, sino, con fragmentos de ellos y enfocándose en la construcción de oraciones aisladas, sin un propósito real de comunicación y desconociendo totalmente las necesidades e intereses de los estudiantes (p.95-96).

En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados para conocer los desempeños de los estudiantes en la producción de textos expositivos sub-tipo problema solución, se sugiere que sean utilizados con otras tipologías textuales y a la vez complementados con otros tipos de evaluación, que permitan tener un conocimiento más amplio para realizar un diagnóstico y de este modo planear o generar tareas integradoras de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a la metodología, se recomienda seguir trabajando el análisis cuantitativo en complemento con el cualitativo, porque si bien es importante medir los resultados obtenidos por los grupos intervenidos, también lo es el análisis reflexivo de las prácticas pedagógicas de los docentes, con miras a generar transformación en las concepciones y procesos de enseñanza.

Finalmente se recomienda asumir el diario de campo como un instrumento no solo de investigación, sino del quehacer del maestro, que le permita hacer reflexiones sobre sus prácticas pedagógicas, y así identificar aspectos positivos y los que requieren mejorar, con el fin de plantear nuevas propuestas que generan transformaciones en la enseñanza del lenguaje.

Bibliografía

- Aguirre, P., Quintero, Y. (2014). Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de texto narrativo en estudiantes de grado 1° de ebp, de la institución educativa la Inmaculada de la ciudad de Pereira. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Aguirre, D., Marín, J. (2010). Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva interactiva en la comprensión 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). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez, T. (2004). *Textos expositivo- explicativos y argumentativos*. España: Octaedro.
- Álvarez, T., Ramírez, R. (2010). *El texto expositivo y su escritura*. FOLIOS. Segunda época N° 32. Segundo semestre de 2010. p.73-88.
- Arbeláez, D., Ramírez, Y. (2014). Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo en la comprensión de textos narrativos de los niños y niñas de grado preescolar de la Institución educativa Fabio Vásquez Botero. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ayala, Z. (2016). *Secuencias didácticas para producir textos en el aula*. Recuperado de: www.redlenguaje.com. Mesas de prácticas de escritura. Córdoba. Montería.
- Barragán, F. (2013). *Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v13n61/v13n61a6.pdf>

- Camargo, Z., Uribe, G., Caro, M. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Optigraf S.A. universidad del Quindío.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Gráo.
- Camps, A. (2008). *Palabrario. Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas*. Formato. Colombia.
- Camps, A. Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en primaria y secundaria. España: ministerio de educación. (Artículo de internet).
- Carlino, P., Santana, D. (2003). *Leer y escribir con sentido*. Madrid: A. Machado libros.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. España. GRAÓ.
- Cassany, D. (2008). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Cassany, D. (1999). *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33. Revista del departamento de lingüística y literatura de la universidad de Antioquia, en Medellín (Colombia). ISSN: 0120-5587.
- Cassís, A. (2011). *Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. Compás Empresarial*. Volumen 3. Número 5. Año 2011. ISSN 2075-8952. Universidad del Valle.
- Duque, A., Ramírez, M. (2014). *Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros del primer ciclo de educación básica*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira.
- Echeverry, A., Rodríguez, A. (2018). "Nuestra tierra también es de ellos". Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos- descriptivos. (Tesis de maestría) Universidad Tecnológica de Pereira.
- Erazo, A., Villa, M. (2017). *El Ágora escolar. Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, orientada a la producción de textos argumentativos, con estudiantes de grado quinto*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.

Escudero, T. (2013). *Proyectos pedagógicos de aula y mejoramiento de la práctica docente*.

Recuperado de: www.redlenguaje.com. Mesas de prácticas de escritura. Lórica. Córdoba.

Estrada, J., & Martínez, A. (2016). Vale la pena que yo hable de mi vida: incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de registros de experiencias. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.

Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. CPU-e, Revista de investigación educativa (julio-diciembre). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121724001>.

Flórez, E., Mejía, M. (2012). Incidencia de una secuencia didáctica desde un enfoque discursivo interactivo en la comprensión global de textos expositivos forma de organización superestructural descriptiva, en niños y niñas del grado quinto de la institución educativa El Pital de Combia. (Tesis de maestría) Universidad Tecnológica de Pereira.

Gaviria, A. (2018). “Mis Amigos del Mar”. Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos con fos descriptiva, de los estudiantes de grado primero y segundo de la institución educativa Empresarial Dosquebradas. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.

Grajales, I. (2017). Viajemos al mundo de la alimentación en las plantas a través de las letras. Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos. (Tesis de maestría). Universidad tecnológica de Pereira.

Grupo de lenguaje Bacatá. Villabona, C., Rodríguez, R., Navas, M., Rodríguez, L., y García, M. (2015). *Texto expositivo: leer, escribir y dialogar para aprender*. Bogotá: Gente nueva.

Hernández, M. (2017). Las plantas también se alimentan. Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill. Recuperado de: (www. Freelibros.com).
- Josette, J., Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: J. C. Sáez editor.
- Jurado, M., Lugo, O. (2017). “De la tierra a marte” una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción. (Tesis de maestría). Universidad tecnológica de Pereira.
- Leal, J., Gómez, M. (2014). *Ciencia en acción, una propuesta para favorecer el aprendizaje de las ciencias a través de la escritura de un texto de corte científico, mediado por la resolución de problemas*. Recuperado de: www.redlenguaje.com. Mesas de prácticas de escritura. San José del Guaviare. Putumayo
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Lomas, C. (2015). *Leer para escribir, escribir para ser leídos y leídas*. España. Revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato. Eutopía número 23 jul-dic 2015.
- Londoño, N., Rendón, D. (2017). *Tras las huellas del lobo: Una secuencia didáctica para la comprensión de textos narrativos (cuento)*. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Martínez, M. (2006). *Curso virtual de comprensión y producción de textos escritos módulo II, La situación de enunciación*. Universidad del Valle.
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle. Cali.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua castellana*. Bogotá: editorial Delfín Ltda.
- MEN. (2002). *Estándares para la excelencia en la educación*. Bogotá: MEN.

- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: MEN.
- Molina, D., Rodríguez, D. (2017). Cuéntame un cuento para soñar, narrar y escribir. Propuesta didáctica para la producción escrita de textos narrativos en estudiantes de grado preescolar y primero. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Muñoz, A., Toledo, A. (2018). Verdades y mentiras de nuestra realidad, pretextos para manifestar nuestras voces. Secuencia didáctica para la producción de artículos de opinión. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Padilla, C., Douglas, S., López, E. (2007). *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Córdoba, Argentina: Comunicarte editorial.
- Parra, L. (2018). ¡El zanjón lavapatatas está vivo! Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos descriptivos, con niños de grado primero. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Perrenoud, P. (2011) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: GRAO.
- Pérez, M., Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. CERLALC Unesco.
- PNLE. (2011). Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media. Ministerio de Educación nacional. Bogotá. Recuperado de:
<http://www.mineducacion.gov.co>.
- Pimiento, M. (2012). Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana. Tesis magistral. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira.

Quintero, E., Salazar, T. (2016). De héroes y villanos: una propuesta didáctica mediada por las tic para la producción de textos narrativos. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.

Ramírez, A. (2016). *Escritura de cuentos colectivos*. Recuperado de: www.redlenguaje.com.
Mesas de prácticas de escritura. Pereira.

Rincón, Y., Valencia, C. (2012). Sistematización de una práctica pedagógica para la producción de crónicas escritas en estudiantes del ciclo III del centro educativo Byron Gaviria, jornada nocturna. (Trabajo para optar por el título de licenciadas en español y literatura). Universidad tecnológica de Pereira. Pereira.

Resultados Pruebas Saber. (2015), (2016), y (2017). Bogotá. Recuperado de:
<http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

Salazar, V., Sierra, E. (2017). El rey del ocaso, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en estudiantes de grado cuarto y quinto de la institución educativa ciudadela del sur. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.

Soto, J. (2014). Incidencia de una secuencia didáctica basada en categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° de educación básica primaria. (Tesis de maestría). Universidad tecnológica de Pereira. Pereira.

Teun, A. (1978). *La ciencia del texto*. México, DF. Paidós Comunicación.

Teun, A. (2006). *De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso. Una breve autobiografía académica*. Versión 2.0. Diciembre de 2006. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

UNESCO. Flotts, M., Manzi, J., Lobato, P., Durán, M., Díaz, M., y Abarzúa, A. (2016). Aportes para la enseñanza de la escritura. Santiago de Chile. Recuperado de:

www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto.

Valencia, C., Rincón, Y. (2016). Naturaleza, conservación y vida: una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos en EBP. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.

Zayas, F. (2006). *La educación Lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación del profesorado*. Volumen 1. Unidad 1.3: La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua. Recuperado de www.carm.es/web/pagina.

Zuta, D. (2016). *El docente como detonante de procesos escriturales en los laboratorios de producción de textos*. Recuperado de: www.redlenguaje.com. Mesas de prácticas de escritura. Girón. Santander.

8. Anexos

Anexo 1 secuencia didáctica para la producción de textos expositivos.

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lenguaje y Ciencias Naturales
- **Nombre de los docentes :** Magaly Tangarife Patiño y Luis Hernando Ocampo Trilleras
- **Grupos :** Cuarto y Quinto
- **Fases de la secuencia didáctica:**

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN
<p>TAREA INTEGRADORA: ¿Por qué llora el planeta?: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos expositivos, con estudiantes de grados cuarto y quinto.</p> <p>Esta tarea surge de la necesidad de conocer y reflexionar acerca de la problemática de la contaminación ambiental que está viviendo el planeta; en este sentido, los textos expositivos son una herramienta privilegiada, ya que permiten informar, explicar y proponer soluciones respecto al tema, lo que ayuda a los estudiantes a identificar las diferentes características y procesos para llegar a producir textos expositivos, siendo la tarea integradora propuesta, el pretexto para motivarlos a realizar dicha producción, la cual será socializada mediante una campaña que busca aportar al mejoramiento ambiental.</p>
<p>OBJETIVO GENERAL:</p>

Fortalecer las competencias en lenguaje, mediante el desarrollo de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, con el fin de producir un texto expositivo, en el que se expliquen el problema y las posibles soluciones para la contaminación ambiental de los contextos cercanos, en estudiantes de grado 4° y 5° de la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancur y el Centro Educativo Enrique Millán Rubio.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Leer y analizar textos expositivos
- Producir textos expositivos con FOS problema solución teniendo en cuenta la situación de comunicación.
- Identificar y usar en la producción los elementos que constituyen el contexto situacional (enunciador, contenido, propósito y destinatario).
- Identificar y usar en la producción los elementos que componen la superestructura del texto problema solución (título, presentación, desarrollo y conclusión).
- Identificar y usar en la producción diferentes aspectos de la lingüística textual: los adjetivos y adverbios, los conectores, la enunciación y los signos de puntuación.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- **Contenidos conceptuales**
 - El texto expositivo y sus características
 - Estructura del texto expositivo
 - La función social del texto expositivo
 - Tipos de textos expositivos
 - El texto problema/solución como subtipo del texto expositivo
 - El contexto situacional (Enunciador, contenido, propósito y destinatario)

- La superestructura de los textos expositivos problema/solución (título, presentación, desarrollo y conclusión).

- Lingüística textual (los adjetivos y adverbios, los conectores, la enunciación y los signos de puntuación).

- La contaminación ambiental.

• **Contenidos procedimentales**

- Análisis de imágenes y videos.

- Visita de un experto en el tema de la contaminación ambiental.

- Lectura de diferentes tipos de textos sobre contaminación ambiental.

- Lectura y análisis de textos expositivos.

- Comparar textos de acuerdo con la tipología textual.

- Leer y analizar textos respecto a la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.

-Determinar la situación de comunicación para la producción de un texto expositivo.

-Planear la escritura de un texto expositivo.

-Producir un texto expositivo del subtipo problema/solución, sobre la contaminación ambiental, siguiendo las estrategias planteadas por Jolibert para la producción textual:

1. Primera escritura del texto expositivo
2. Confrontación con el grupo
3. Confrontación con los escritos sociales
4. Actividades de sistematización metalingüística
5. Reescritura del texto expositivo
6. Producción final del texto expositivo

7. Edición
8. Publicación
9. Presentación del texto a los destinatarios
10. Evaluación.

- **Contenidos actitudinales**

-Demuestra responsabilidad y compromiso en el desarrollo de la secuencia didáctica.

-Participa en las actividades de la secuencia didáctica.

-Valora su escritura y la de sus compañeros como un proceso reflexivo y de aprendizaje.

-Reflexiona sobre el valor social de la escritura.

-Comprende la importancia de leer y planear antes de escribir.

-Valora las observaciones que hacen otros sobre sus escritos y las que ellos hacen sobre los escritos de otros.

-Trabaja de manera colaborativa.

-Contribuye con el cuidado y conservación del medio ambiente.

-Es responsable con las actividades de la SD.

-Demuestra interés y actitud positiva por el trabajo en clase.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Construcción guiada del conocimiento

Aprendizaje colaborativo

Tutoría

Talleres pedagógicos

Uso de las TIC

Revisión de textos expositivos expertos

FASE DE DESARROLLO

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

DIDACTICA

OBJETIVO: Socializar la SD y motivar a los estudiantes en la participación y desarrollo de la misma, realizando acuerdos respecto a las actividades, los tiempos de desarrollo y las formas de evaluación, además de los diferentes compromisos que se deben asumir con el fin de alcanzar las metas propuestas.

INDICADORES DE DESEMPEÑO

- Participa en la elaboración del contrato didáctico
- Propone ideas para el desarrollo de la SD
- Establece compromisos para llevar a cabo la secuencia didáctica.

INICIO:

El túnel del tiempo:

Se da la bienvenida a los estudiantes y se les dice que van a tener la oportunidad de hacer un viaje a través del túnel del tiempo, para ver cómo ha ido cambiando nuestro planeta en relación al medio ambiente. Para esto se les solicita hacer un recorrido, observando muy bien las imágenes que van encontrando y los videos que se presentan al finalizar el recorrido.

Terminado el recorrido se ubican los estudiantes en círculo y socializan sus percepciones sobre la actividad, preguntándoles: ¿Qué observaron? ¿Cómo se sintieron? ¿Qué piensan sobre lo que vieron? ¿Les interesaría conocer más sobre el tema? ¿De qué manera se podría aprender sobre el mismo? ¿Les gustaría ayudar para mejorar el entorno en que vivimos?

Luego se procede a indagar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la contaminación ambiental a través de la formulación de preguntas:

¿Sabías sobre las condiciones actuales del planeta y de cómo lo está afectando la contaminación ambiental?

¿Conoces otras causas de la contaminación ambiental que no estén incluidas en las imágenes del túnel del tiempo y el video?

¿Te gustaría dar a conocer esta problemática, escribiendo un texto para que sea leído por otros compañeros y que así puedan tener un mayor conocimiento sobre el tema?

DESARROLLO:

Se realiza la explicación a los estudiantes sobre la idea que se tiene de trabajar una secuencia didáctica, la razón por la que llegan los textos expositivos al aula, dando claridad a la forma en que se desarrollará la misma, cuáles son los objetivos planteados, las actividades y los resultados esperados al finalizar la implementación. En este contexto se lleva a cabo la elaboración del contrato didáctico con la participación de los estudiantes, teniendo en cuenta sus intereses y actividades propuestas en grupo, así como también los diferentes compromisos y acuerdos que permitan el desarrollo de la propuesta.

CIERRE :

Socialización de las respuestas y reflexión sobre la importancia de conocer acerca de la contaminación ambiental.

Se propone a los estudiantes que indaguen sobre un problema de contaminación ambiental que sea frecuente en su entorno y que aporten la información sobre este para ser socializada con sus compañeros.

Los estudiantes deben consultar sobre lo que es un periódico mural, con el fin de realizar uno en la sesión siguiente respecto al tema de investigación, ya que consideran este como un medio práctico de circular información en la escuela sobre temas de interés general.

Reflexionar sobre las actividades planteadas, así como lo aprendido y las nuevas expectativas para la sesión siguiente.

SESIÓN No 2: EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES

¿QUE ES LA CONTAMINACIÓN AMBIENTAL?

ESTANDARES:

Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.

Formulo preguntas a partir de una observación o experiencia y escojo algunas de ellas para buscar posibles respuestas.

OBJETIVO:

Evaluar las condiciones iniciales de los estudiantes respecto a los conocimientos previos que tienen sobre la contaminación ambiental para planear la ruta a seguir respecto a la información requerida como parte del trabajo previo a la escritura.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Expone sus ideas acerca de la contaminación ambiental
- Socializa los resultados de las consultas realizadas sobre el periódico mural, enfatizando en su función y su elaboración.

INICIO:

Se presentan los objetivos de la sesión y se realiza retroalimentación de lo trabajado en la sesión anterior.

Se conforman grupos de trabajo.

Posteriormente se socializan las consultas realizadas por cada uno de los estudiantes sobre el tema más cercano de contaminación ambiental y sobre las diferentes características que se deben tener en cuenta para la elaboración de un periódico mural.

Se muestran imágenes de periódicos murales con el fin de aportar otras ideas para la elaboración del propio.

DESARROLLO:

Partiendo de las diferentes consultas que cada uno de los estudiantes realizó con anterioridad sobre el tema de la contaminación ambiental, se ubican en los diferentes grupos de trabajo, se les orienta sobre cómo socializar entre ellos la temática, realizando la clasificación de la información que para ellos es más importante a tener en cuenta.

Cada grupo construye su periódico mural teniendo en cuenta las diferentes características de éste, así como la información que desean presentar.

Finalizados los periódicos murales cada grupo lo socializa a los demás compañeros de clase, mientras el docente complementa, explica, aclara y realiza síntesis de la información más importante, registrándola en un cartel. Se hacen sugerencias a los grupos para mejorar sus periódicos murales, con el fin de que los corrijan, y se publiquen en el patio de la institución para que sus demás compañeros los lean. Esto como un anuncio del trabajo que se viene en la secuencia didáctica.

CIERRE:

Se reflexiona sobre las ideas más importantes presentadas por los grupos, en relación con la contaminación ambiental, la cual se ha registrado en el cartel, además de los aprendizajes de la sesión y la necesidad de seguir avanzando en el conocimiento sobre esta problemática.

Para la siguiente sesión se les solicita a los grupos llevar diferentes textos que hablen sobre la contaminación ambiental: periódicos, afiches, folletos, cuentos, etc.

**SESIÓN No 3: “DIFERENTES FORMAS DE HABLAR SOBRE LA
CONTAMINACIÓN AMBIENTAL”**

ESTÁNDAR:

Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

OBJETIVO:

Reconocer diversos modos discursivos de abordar un mismo tema como lo es la contaminación ambiental, mediante la lectura de diferentes tipos de texto, los cuales cumplen con unas características y propósitos que los identifican claramente, para contrastarlos con el texto expositivo.

INDICADORES DE DESEMPEÑO

-Socializa los resultados de las consultas realizadas sobre los diferentes tipos de texto que abordan el tema de la contaminación ambiental.

-Identifica las características básicas de los textos consultados y los compara.

-Reconoce que el tema de la contaminación ambiental se puede plantear desde diferentes tipos de texto, dependiendo del propósito.

INICIO:

Se presenta a los estudiantes los objetivos de la sesión, que tiene que ver con lograr identificar las características del texto expositivo en relación con otros tipos de texto, además de ampliar los conocimientos y la información sobre el tema de la contaminación ambiental, para empezar a desarrollar la pregunta: “POR QUE LLORA EL PLANETA”, de esta forma se empieza a plantear la idea de que el texto expositivo es el más indicado para responder a esta pregunta.

DESARROLLO:

Se organizan los grupos de tal manera que en cada uno haya un tipo diferente de texto; teniendo en cuenta los textos consultados y con el fin de analizarlos, el docente les hace entrega a cada grupo de una rejilla que permite caracterizar cada uno de los textos leídos.

NOMBRE: _____

FECHA: _____

CARACTERÍSTICAS	QUÉ	DE	CUÁL ES	QUÉ
TÍTULO	TIPO	QUÉ	EL	CARACTERÍSTICAS
	DE	HABLA	PROPÓSITO	TIENE EL TEXTO
	TEXTO	EL	DEL TEXTO	
	ES	TEXTO		

En el aula se publica la rejilla de análisis con la que se realiza la conceptualización de cada una de las características que se están teniendo en cuenta de los diferentes tipos de texto.

Finalizado el ejercicio, los grupos socializan sus respuestas, mientras el docente en una rejilla igual a la que ellos tienen, va registrando las respuestas, haciendo además las aclaraciones y complementaciones que se consideren pertinentes.

Luego se vuelven a organizar en grupos y el docente les propone leer los siguientes textos: El poema “La tierra”, el cuento “Nano va a la playa” y una noticia sobre contaminación; posteriormente se les solicita que con base en estos textos, desarrollen la misma rejilla del ejercicio anterior:

NOMBRE: _____

FECHA: _____

CARACTERÍSTICAS TÍTULO	QUÉ TIPO DE TEXTO ES	DE QUÉ HABLA EL TEXTO	CUÁL ES EL PROPÓSITO DEL TEXTO	QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE EL TEXTO

De igual forma los grupos socializan sus respuestas y se van registrando en la rejilla, mientras el docente va complementando y aclarando la información, lo que permite contrastar el texto expositivo con otras tipologías textuales.

CIERRE:

Se genera un diálogo en torno a los textos trabajados, realizándose un primer acercamiento al texto expositivo y su función comunicativa de informar y explicar. Los estudiantes aportan las ideas claves, orientados por el docente para ser redactadas en el tablero y que cada uno las registre en su cuaderno.

Se evalúan los aprendizajes adquiridos de manera grupal, además de los aportes para mejorar el trabajo colaborativo, se les hace ver cómo desde sus propias ideas se va dando respuesta a los interrogantes planteados para la actividad.

Se propone para la próxima sesión investigar sobre las principales causas de la contaminación ambiental en el planeta para darle apertura a un debate sobre lo que está pasando en el mismo y con mayor énfasis en el sector en el que cada uno vive.

SESIÓN No 4 : POR QUÉ LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

ESTANDARES:

Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Identifico los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos.

OBJETIVO:

Identificar los elementos que conforman el contexto situacional de un escrito a partir de la lectura de un texto expositivo para proporcionar herramientas conceptuales y procedimentales previas a la elaboración del escrito.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Identifico los aspectos conceptuales y formales al interior del texto leído.
- Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de la información para mis procesos de producción y comprensión textual.
- Identifico el enunciador, el contenido, el propósito y el destinatario en el texto abordado y los socializo con mis compañeros.

INICIO:

Se retoma con los estudiantes las diferentes formas de hablar sobre contaminación ambiental y de esta manera plantearles el texto expositivo “futuro incierto de las ballenas”, con el fin de que el grupo tenga un mayor conocimiento de los textos expositivos, analizando sus características generales, funciones, situación de comunicación, entre otros aspectos más detallados dependiendo de su tipología. Se inicia entonces un reconocimiento desde la lectura de un texto experto en el tema que convoca el trabajo a desarrollar en el aula y analizar en

compañía de los estudiantes lo referente al contexto situacional del escrito, como lo plantea Jolibert, en unos indicadores claves para el texto expositivo como son: emisor, contenido, propósito y destinatario.

DESARROLLO:

Se realizan preguntas anticipatorias del texto, a partir del título “Futuro incierto de las ballenas”, entre ellas se encuentran:

¿De qué tratará el texto?

¿Qué tipo de texto es?

¿Quién lo habrá escrito y para quien lo habrá escrito?

¿Cuál es el propósito de este texto?

Estos conocimientos previos son registrados por el docente para su posterior confrontación.

Luego se realiza la lectura en voz alta por parte del docente, mientras los estudiantes siguen el texto; posteriormente, se organizan en grupos para que lean de nuevo el texto y respondan a las mismas preguntas de la anticipación, solicitándoles que resalten en el texto las pistas que les permiten identificar el autor, destinatarios, propósito y tema central del texto.

Terminado el ejercicio, los grupos socializan sus respuestas, mientras el docente, hace aclaraciones, complementa y los lleva de nuevo al texto cuando sea necesario. Con base en esta socialización, el docente con la ayuda del grupo, diligencia el siguiente cuadro.

¿Quién es el autor del texto?	¿Cómo reconoces en el texto que la persona que	¿Cómo se imaginan el autor?	¿Cuál es el tema principal?
-------------------------------	--	-----------------------------	-----------------------------

	escribió conoce bien del tema?		
¿A qué personas les puede interesar leer este texto y por qué?	¿Para quién lo habrá escrito el autor?	¿Cuál era el propósito de escribir este texto?	¿Cómo podemos reconocer el propósito?

CIERRE:

Se evalúan los aprendizajes adquiridos y las dificultades encontradas, llevando a los estudiantes a realizar comparaciones de los textos expositivos respecto a los textos narrativos, reflexionando acerca de la importancia de reconocer el autor y los destinatarios, y que de acuerdo con el propósito, se configura el tipo de texto, organizando la información de formas diferentes.

SESION No 5: CÓMO SE ORGANIZA LA INFORMACIÓN EN LOS TEXTOS**EXPOSITIVOS****ESTÁNDAR:**

-Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

OBJETIVO:

Reconocer la superestructura (organización lógica y silueta) en el texto expositivo de subtipo problema solución para que los estudiantes puedan planear su esquema previo del escrito a construir.

INDICADORES:

- Identifica las partes del texto, el título, la introducción, el desarrollo y la conclusión.
- Explica con sus propias palabras cómo identifica en el texto cada una de sus partes
- Selecciona información con la cual identifica las marcas textuales claves y las señala de acuerdo a lo aprendido en las sesiones anteriores.
- Desarrolla un esquema de silueta en grupo para socializar a los compañeros.

INICIO:

Se da la bienvenida a los estudiantes y se les explica cuál es el objetivo de la sesión, no sin antes analizar el alcance del objetivo de la sesión anterior donde se enfatizó en la situación de comunicación en la que surge la elaboración de un texto expositivo. Se pregunta a los estudiantes si recuerdan que en otra clase leyeron varios tipos de textos y que cada uno de ellos tenía un propósito y características diferentes; se retoman entonces algunas de ellas y se registran en el tablero. Luego se retoma el ejercicio con el cuadro para caracterizar un texto y trabajarlo y empezar a complementar con lo estudiado sobre el contexto situacional.

NOMBRE: _____

FECHA: _____

CARACTERÍSTICAS TÍTULO	QUÉ TIPO DE TEXTOS ES	DE QUÉ HABLA EL TEXTOS	CUÁL ES EL PROPÓSITO DEL TEXTO	QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE EL TEXTO

DESARROLLO:

Se vuelve a leer el texto el `futuro incierto de las ballenas y se les aclara a los estudiantes que hay textos expositivos, que buscan explicar una problemática y plantean una posible solución. Se procede a preguntarles para qué creen que sirven éste tipo de textos y en qué situaciones se pueden emplear.

Se les explica igualmente que estos textos se usan constantemente en la escuela y otras esferas de la sociedad, muchas veces de manera oral y otras de manera escrita. En este momento se les solicita a los estudiantes proponer ejemplos de algunos de estos textos y en qué situaciones los han utilizado o encontrado. Así se espera tener unas primeras conclusiones desde los conocimientos que manejan los estudiantes.

Posteriormente se procede a entregarle a cada estudiante una copia del texto “El futuro incierto de las ballenas”. En este punto el docente se encarga de orientar la lectura de principio a fin con las explicaciones pertinentes en los momentos que corresponda identificar las características de la superestructura textual (título, presentación, desarrollo, conclusión) y se apoya en preguntas como:

¿Existe un título que me indique de qué trata el texto?

¿El escrito tiene un párrafo que me indique lo que explicará en detalle?

¿Se encuentran las causas que expliquen el problema?

¿Se encuentran soluciones para el problema concluyendo así el tema?

Los estudiantes deben responder estas preguntas e indicar en qué parte del texto están las respuestas (puede ser con una palabra o una frase seleccionada), luego se les pide organizar los grupos de trabajo y al interior de ellos cada estudiante, en trabajo colaborativo marca en su texto las partes de la superestructura (cada parte con diferente color subrayado o con figuras (cuadro, triangulo, círculo, rectángulo) para diferenciar las partes, además, los grupos deben identificar y escribir las ideas principales de la presentación, desarrollo y conclusión teniendo en cuenta que en el subtipo problema solución el desarrollo cuenta con las causas y consecuencias y la conclusión tiene las posibles soluciones. También pueden subrayar las palabras claves que les permiten identificar cada una de las partes de la superestructura textual. Todo este apartado les permite identificar tanto conceptual como visual y procedimentalmente la superestructura del texto, claro está en una etapa inicial de su aprendizaje, por lo que se debe seguir trabajando para adquirir mayor habilidad en su comprensión y posterior elaboración.

CIERRE:

Se les pide a los estudiantes que se dispongan a escuchar y opinar, para lo cual se distribuirán en círculo en el aula, cada estudiante participa relatando cómo hizo el ejercicio en los grupos, cómo le pareció, qué dificultades encontró, qué aspectos nuevos aprendió en la comprensión del texto expositivo y qué caracteriza un texto problema solución desde su perspectiva.

Se exponen los textos marcados con los colores para que los demás grupos identifiquen aspectos comunes en el ejercicio, finalmente se les pide que guarden los textos en su carpeta

ecológica y los utilicen en otros momentos de la secuencia o cuantas veces lo consideren necesario. (La carpeta ecológica surgió como idea de los estudiantes para guardar sus propios documentos y ayudas pedagógicas elaboradas en clase).

Se evalúa la sesión, preguntándoles a los estudiantes qué aprendieron, qué les facilitó el aprendizaje, cuáles fueron sus dificultades, cómo trataron de solucionarlas y cómo podrían aplicar lo aprendido en sus vidas.

SESIÓN No 6: CONOCIENDO OTROS TEMAS GRACIAS A LOS TEXTOS

EXPOSITIVOS

ESTANDARES :

-Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

-Identifico transformaciones en mi entorno a partir de la aplicación de algunos principios físicos, químicos y biológicos que permiten el desarrollo de la tecnología.

OBJETIVO:

Fortalecer el conocimiento del contexto situacional de un texto expositivo con énfasis en el subtipo problema solución, a partir de un tema de interés actual como es el mal uso de la tecnología y sus consecuencias, lo cual permitirá avanzar en el desarrollo de una competencia lingüística.

INDICADORES:

-Identifica las características del contexto situacional de un texto expositivo subtipo problema solución.

-Reconoce las consecuencias para el ser humano, por el mal uso de la tecnología.

-Registra por escrito las características del contexto situacional del texto leído

INICIO:

Teniendo en cuenta que actualmente la tecnología hace parte de la vida cotidiana de las personas, trayendo beneficios, pero a la vez consecuencias negativas en diferentes ámbitos, se propone el análisis de un texto expositivo, subtipo problema solución, en el que se explica el mal uso de la tecnología y sus consecuencias.

La selección del tema surge del interés de los estudiantes, razón por la cual se aborda un texto expositivo que contiene los elementos que se pretenden abordar de manera amplia en la secuencia didáctica.

Se inicia la sesión indagando por los conocimientos que tienen los estudiantes acerca del tema realizando preguntas exploratorias a los estudiantes referentes a la tecnología en general y los usos que ellos le dan en particular, además de los beneficios y daños que generan en el ser humano.

DESARROLLO:

Luego el docente realiza la anticipación del texto “el mal uso de la tecnología y sus consecuencias”, mediante preguntas como:

¿De qué tratará el texto?

¿Qué tipo de texto es?

¿Quién lo habrá escrito y para quien lo habrá escrito?

¿Cuál es el propósito de este texto?

Posteriormente el docente realiza la lectura del texto, mientras los estudiantes siguen la lectura en su texto, terminada la lectura se lleva a cabo un análisis de las ideas más importantes, aclarando dudas si las hay.

En grupos de trabajo se les pide a los estudiantes el análisis y reconocimiento del contexto situacional del texto” el mal uso de la tecnología y sus consecuencias”, señalando cada parte con un color diferente, así mismo se pide a cada grupo que nombre un relator que explique las características encontradas, las cuales serán registradas en un cuadro grupal, así: el emisor, el

contenido, el propósito y el destinatario, socializando con la guía del profesor y posteriormente los estudiantes tomarán nota para ser anexados a su agenda.

Se realiza una explicación por parte del docente de la situación de comunicación que llevo a crear este texto expositivo problema solución, así como el reconocimiento de otros subtipos de acuerdo a diferentes intenciones.

CIERRE:

Se realiza una evaluación de los aprendizajes adquiridos relacionados con el contexto situacional del texto que se trabajó en la sesión, para la cual los estudiantes aportan sus ideas, mientras el docente registra la información, con el fin de tener un insumo para la producción de sus textos expositivos, que se realizará en las próximas sesiones.

Se reflexiona sobre la manera de aprender aspectos claves en la escritura de un determinado tipo de texto, en este caso aprender que los textos expositivos se presentan de forma descriptiva, con razonamiento lógico de los hechos y que la recolección de la información y el procesamiento de esta se da a partir de diferentes fuentes.

De igual manera se enfatiza en que son textos que presentan, exponen, informan, dan a conocer las causas de los hechos y que cumplen con una función social de analizar su aplicación en la vida cotidiana y la importancia de aprender a comunicarse efectivamente en determinadas situaciones. Se les explica, que por lo tanto, ellos deben tener en cuenta que para

escribir un texto como éste, deben leer mucho sobre el tema, para que puedan escribir como expertos en el tema.

SESIÓN No 7: INVITANDO A UN EXPERTO

ESTANDAR:

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

OBJETIVO:

Conocer sobre el tema de la contaminación ambiental, en el contexto mundial, nacional y local, mediante la invitación a un experto, para lo cual se elaborará de manera conjunta, una carta de invitación.

INDICADORES:

-Manifiesta interés por conocer sobre el tema de la contaminación ambiental, a través de la visita de un experto.

-Reconoce la importancia de elaborar un texto de acuerdo con la situación de comunicación.

-Registra por escrito los diferentes aspectos que son necesarios para realizar una carta de invitación.

INICIO:

Después de trabajar el texto "El futuro incierto de las ballenas", en cuanto a su contexto situacional y la superestructura, se les propone a los estudiantes la posibilidad de invitar a un experto que ha trabajado en la alcaldía de Pereira y la CARDER, para que comparta sus conocimientos sobre la contaminación ambiental.

Para esto se les propone a los estudiantes elaborar de manera conjunta una carta de invitación, teniendo en cuenta a quién se va a invitar, con qué propósito, además de todos los elementos que debe llevar una carta, así, todos los estudiantes proponen sus ideas, las cuales se van registrando a nivel general para ser discutidas y posteriormente seleccionadas de acuerdo con el propósito de comunicación que se requiere.

DESARROLLO:

Se acuerda con los estudiantes los aspectos más relevantes que una carta de invitación debe tener en el momento de ser escrita, ¿a quién se le va escribir?, ¿por qué se está escribiendo? y ¿de qué se va a hablar?

De este modo, se les pide a los estudiantes que se reúnan en grupos de trabajo y realicen la primera versión de la carta de invitación al experto para después ser socializada a la totalidad del grupo. La socialización de las diferentes cartas escritas por los estudiantes se registra en el tablero analizando en lo que se coincide, en lo que no y en lo que se cree que pueda faltar.

A continuación, se les facilita a los equipos de trabajo diferentes modelos de cartas de invitación para que los estudiantes reconozcan la forma de escribir una carta de invitación y se les pide que reescriban sus cartas teniendo en cuenta lo socializado anteriormente y los aspectos que se plantean de acuerdo con el modelo que les correspondió.

Para finalizar, se socializan las diferentes cartas por equipos y se construye a nivel grupal una carta con cada uno de los aspectos que los estudiantes seleccionaron como pertinentes, la cual se transcribe e imprime por parte del docente y se envía al experto.

CIERRE:

Se les pide a los estudiantes, construir algunas preguntas que sean de su interés y que se las puedan realizar al experto con el fin de aclarar dudas e inquietudes sobre el tema de la contaminación ambiental.

Se evalúa la sesión, preguntándoles a los estudiantes qué aprendieron, qué les facilitó el aprendizaje, cuáles fueron sus dificultades y cómo trataron de solucionarlas, cómo podrían aplicar lo aprendido en sus vidas.

Se acuerda entregar también las cartas realizadas por los grupos, para que el invitado reconozca el interés del grupo por su intervención.

SESIÓN No 8: HABLEMOS CON EL EXPERTO

ESTÁNDAR:

Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos

OBJETIVO:

Conocer, a través de la visita de un experto, sobre el tema de la contaminación ambiental, con el fin de comprender las causas, consecuencias y posibles soluciones, de esta problemática, en el contexto local, nacional e internacional.

INDICADORES:

- Identifica en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación

-Manifiesta interés por conocer sobre el tema de la contaminación ambiental, a través del planteamiento de preguntas.

-Registra por escrito los diferentes aspectos que son de gran importancia en la elaboración de textos.

-Escucha activamente al invitado y a los compañeros

-Reconoce puntos de vista diferentes y los compara con los propios.

INICIO:

Se socializan las preguntas que los estudiantes elaboraron para hacer al experto y se seleccionan las que se consideren pertinentes de acuerdo con la temática.

Se organiza un conversatorio en el que, por equipos de trabajo deberán seleccionar un moderador.

DESARROLLO:

Se organiza el grupo de estudiantes en mesa redonda, con el fin de llevar a cabo el conversatorio con el invitado experto. Los estudiantes eligen un grupo de compañeros que se encargan de recibir al invitado para colaborarle en lo que necesita durante la visita.

Teniendo en cuenta lo acordado de manera previa con el experto, este saluda al grupo y hace su presentación, continuando con la proyección de un video y luego llevar a cabo su exposición con el grupo.

El video que el invitado les presenta, permite conocer, de manera más amplia, sobre la contaminación ambiental, y posibilita generar otras preguntas para el conversatorio sobre las diferentes situaciones que se están presentando a causa de esta problemática.

Finalmente, después de terminada la presentación del experto se abre el espacio para que los estudiantes realicen sus preguntas, y los moderadores dan la palabra a sus compañeros por grupos de trabajo.

CIERRE:

Se le agradece al experto su visita, resaltando lo valiosa que ha sido toda la información que ha compartido y la comisión encargada lo despide dando las gracias en nombre del grupo por su visita.

Se socializa con los estudiantes sobre cómo se sintieron con la visita del experto, que aprendieron y qué inquietudes les quedaron. Se les solicita que escriban las ideas más importantes sobre el tema, en sus carpetas, teniendo en cuenta que estas serán retomadas para la producción de sus textos.

Finalmente, se deja planteado el análisis del video:
<https://www.youtube.com/watch?v=JQYXJfMID30> con el fin de complementar el trabajo que se viene realizando sobre la contaminación ambiental en el planeta.

SESION 9: CÓMO SE ESCRIBEN LOS TEXTOS EXPOSITIVOS**OBJETIVO:**

Reconocer la importancia de algunos elementos propios de la lingüística textual, la manera como se usan en los textos expositivos y la función que cumplen en los mismos, permitiendo de esta forma apropiarlos en sus escritos.

INDICADORES:

- Reconoce la función de los adjetivos y los adverbios en un texto.
- Identifica la función de los conectores para relacionar las ideas
- Reconoce la función lógica de los signos de puntuación en un texto
- Identifica el conjunto de condiciones de la producción de un mensaje

INICIO:

Para iniciar se retoma lo trabajado en las sesiones anteriores, recordando lo aprendido en el desarrollo de las actividades en cuanto a el contexto situacional y la superestructura de los textos expositivos, con el fin de empezar a trabajar algunos aspectos de la lingüística textual, encadenando así los aspectos claves en la escritura del texto.

Se les plantea a los estudiantes la importancia de los diferentes aspectos específicos del lenguaje en los textos expositivos, en donde no solo se hace referencia a las frases sino también cómo se encuentran estructuradas a lo largo del texto, evidenciando la enunciación que hace el autor, las referencias de tiempo y de lugar, los conectores más frecuentes y el sentido del texto a partir de la puntuación.

DESARROLLO:

Para cada aspecto específico a abordar en la sesión, se plantean las siguientes actividades:

ACTIVIDAD 1: Los adjetivos y los adverbios**a. Los Adjetivos**

Se les presenta a los estudiantes el video <https://www.youtube.com/watch?v=s2KUBF-Ef3U&t=41s> a fin de contextualizarlos con la temática de los adjetivos, luego por grupos realizan la lectura del texto “el clima y sus factores”, en el cual deben identificar las palabras que califican a los sustantivos, subrayando en el texto en primera instancia los sustantivos y posteriormente identificar cuáles son los adjetivos que los califican, coloreándolos y registrándolos en la siguiente tabla:

SUSTANTIVO	ADJETIVO
Periodo de tiempo	Largo
Instante	Preciso

A continuación el docente se encarga de registrar la información socializada por los diferentes grupos de trabajo en un cuadro grupal, completando y aclarando dudas respecto a la función de los adjetivos y su importancia dentro de los textos, recordándoles que les será de gran utilidad en la escritura de sus propios textos.

b. Los Adverbios

Inicialmente se socializa con los estudiantes el video

<https://www.youtube.com/watch?v=4N-ijvlsAKs>, con el fin de contextualizar a los estudiantes con los adverbios, cuáles son sus características y que función tienen dentro del lenguaje.

Posterior a esto realizan la lectura del texto “ la lluvia” y en equipos se les solicita realizar la siguiente actividad:

1. Colorear los adverbios que aparecen en el texto.
2. Completar en forma grupal el siguiente cuadro en el que puedan identificar y clasificar los adverbios según su tipo.

ADVERBIOS

TIEM PO	LUG AR	MO DO	CANTID AD	NEGACI ÓN	AFIRMACI ÓN	DU DA

Finalmente se retoma la conceptualización y se reflexiona sobre la función y la importancia de estos en la comprensión y producción de los textos.

ACTIVIDAD 2: Los Conectores

Los estudiantes realizan la lectura del texto “La clonación” en la cual faltan los conectores, y en su lugar hay un espacio en blanco; posterior a la lectura se analiza qué dificultades tuvieron para comprender el texto, qué palabras creen que faltan, procediendo a solicitarles que en grupos, llenen los espacios para darle sentido al texto.

Se socializa el ejercicio, llegando a unos acuerdos respecto a los conectores más adecuados, procediendo a leerlo nuevamente y así reconocer la importancia de usar las palabras adecuadas para unir las diferentes oraciones y los párrafos del texto; finalmente se les solicita registrar los conectores usados para completar el texto, en el siguiente cuadro con el fin de analizar su uso y función dentro del mismo.

CONECTORES	PARA QUÉ SE USA

ACTIVIDAD 3: Los signos de puntuación

Para este ejercicio se retoma el texto “el clima y sus factores”, entregando a cada grupo el texto fragmentado con el fin de que lo ordenen uniendo las oraciones y formando los párrafos correspondientes, teniendo en cuenta que deben agregar los signos de puntuación donde ellos creen que deben ir; seguidamente se les pide que realicen la lectura nuevamente del texto construido por equipos, socializando los signos de puntuación utilizados y la función que cumplen en el texto.

SIGNO DE PUNTUACIÓN	FUNCIÓN EN EL TEXTO

ACTIVIDAD 4: La enunciación

Se inicia socializando con los estudiantes que los textos dependiendo de su tipología manejan un léxico en donde se evidencia claramente todo lo que hace el enunciador cuando escribe, se les recuerda a los estudiantes que los textos expositivos tiene un lenguaje que demuestra un conocimiento intelectual, un rigor, una exactitud, una claridad y un orden.

Posteriormente se les invita a leer dos textos, uno expositivo y un cuento, ambos con la temática del agua con el fin de contrastar ambos textos analizando su redacción en primera y tercera persona, subrayando en estos las diferentes marcas textuales que le permiten evidenciarlo, identificar por qué se hace de esa forma y cuáles son las diferencias y realizar un cuadro comparativo entre ambos textos.

GÉNERO DISCURSIVO	MARCAS ENUNCIATIVAS	FUNCIÓN
Cuento		
Texto expositivo		

CIERRE:

Se cierra este ciclo de actividades recordándoles a los estudiantes la importancia de la lingüística textual en la comprensión y producción de textos, específicamente en los textos expositivos, hablando sobre la importancia del material que han desarrollado para su agenda y que este será de gran utilidad en el momento de construir su propio texto complementándolo con toda la información que se ha recolectado durante el desarrollo de la secuencia didáctica y con la que se seguirá consultando, como se verá en la sesión siguiente a partir de un video.

SESIÓN 10: PARA SER EXPERTOS EN EL TEMA DE LA CONTAMINACIÓN

AMBIENTAL

ESTÁNDARES DE LENGUAJE:

Escucho activamente a mis compañeros y compañeras, reconozco puntos de vista diferentes y los comparo con los míos.

Selecciono y clasifico la información emitida por los diferentes medios de comunicación

ESTÁNDARES DE CIENCIAS NATURALES:

Observo el mundo en el que vivo

Selecciono la información que me permite responder a mis preguntas y determino si es suficiente

OBJETIVO:

Organizar la información a partir de un video sobre contaminación ambiental, de acuerdo con la superestructura del texto expositivo problema-solución, como ejercicio previo a la planeación del texto que van a producir.

INDICADORES:

- Realiza preguntas y se interesa por conocer sobre el tema de contaminación ambiental.
- Explica y socializa los aspectos más importantes de la contaminación ambiental y sus posibles soluciones.
- Selecciona y clasifica la información sobre la contaminación ambiental de acuerdo con la superestructura del texto expositivo problema-solución.

INICIO:

Se da inicio a la sesión retomando la visita del experto donde habló sobre la contaminación ambiental a nivel global y local, haciendo énfasis en la problemática del sector y sugiriendo ver el siguiente video: <https://youtu.be/JQYXJfMID30> el cual se observa y analiza con el fin de ampliar la información sobre el tema y seleccionar ideas para la planeación del texto que se va a producir.

DESARROLLO:

Se presenta el video "LA TIERRA ESTA MURIENDO" y a partir de este se realiza una mesa redonda en donde se socializan los aspectos más relevantes observados, planteando luego las siguientes preguntas:

¿Qué problemas se vieron en el video?

¿Cuáles son las causas que los generaron?

¿Qué pueden causar estos problemas más adelante?

¿Cuáles pueden ser las formas de ayudar a solucionar estas problemáticas?

Posteriormente se reúnen en grupos de trabajo para completar la información del siguiente cuadro de acuerdo al video.

PROBLEMAS	CAUSAS	EFFECTOS	SOLUCIONES

A partir de la información recolectada en cada grupo, los estudiantes socializan y ubican los datos en un cuadro general de acuerdo con la superestructura de un texto expositivo problema-solución, el cual permite organizar la información que les será de gran utilidad en la escritura de los textos expositivos.

TÍTULO
PRESENTACIÓN O INTRODUCCIÓN
DESARROLLO (CUAL ES EL PROBLEMA, LAS CAUSAS Y LAS CONSECUENCIAS DE ESTE)
CONCLUSIÓN (EVALUACIÓN DEL PROBLEMA Y LA EXPLICACIÓN DADA)

CIERRE:

Se socializa sobre la temática vista, cuáles fueron los nuevos conceptos aprendidos durante la sesión, se pregunta qué fue lo que más se facilitó en el momento de la organización de la información de acuerdo con la superestructura del texto expositivo problema-solución, así como también cuál fue el aspecto que más se dificultó y por qué.

De igual manera se les pide a los estudiantes que para la próxima sesión deben venir preparados para una salida de campo, ya que se realizará una visita a los diferentes sectores y especialmente a los más críticos de su comunidad con el fin de registrar las diferentes problemáticas ambientales que se están presentando.

SESION 11: LA CONTAMINACIÓN EN CONTEXTO**ESTÁNDARES DE LENGUAJE:**

- Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas.

-Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual.

ESTANDARES DE CIENCIAS NATURALES:

-Observo el mundo en el que vivo.

-Formulo preguntas a partir de una observación o experiencia y escojo algunas de ellas para buscar posibles respuestas.

-Propongo explicaciones provisionales para responder mis preguntas

-Registro mis observaciones, datos y resultados de manera organizada y rigurosa (sin alteraciones), en forma escrita y utilizando esquemas, gráficos y tablas.

-Selecciono la información que me permite responder a mis preguntas y determino si es suficiente.

OBJETIVO:

Identificar las principales problemáticas ambientales de algunos de los contextos en los que viven los estudiantes, clasificándolas de acuerdo con sus características, en causas y consecuencias, como insumo para la producción de los textos expositivos.

INDICADORES:

- Analiza características ambientales del entorno y peligros que lo amenazan.
- Registra información de acuerdo con sus intereses y preocupaciones acerca de la problemática ambiental de su entorno.
- Registra fotográficamente los aspectos más relevantes que alteran el medio ambiente en su contexto
- Selecciona y clasifica la información sobre la contaminación ambiental de acuerdo con la superestructura del texto expositivo problema solución.

INICIO:

Se da inicio a la sesión retomando algunos de los aspectos vistos en el video de la sesión anterior, con el fin de contextualizar las actividades a realizar, teniendo en cuenta los objetivos de la salida de campo y la necesidad de registrar de manera precisa las principales problemáticas que están afectando el medio ambiente en el contexto en que ellos viven.

DESARROLLO:

A continuación se les pide a los estudiantes que se reúnan por grupos para preparar la salida de campo y para esto se les sugiere a los estudiantes completar la siguiente rejilla con los puntos más críticos cercanos a sus viviendas o sector, para luego ser socializada y realizar un cronograma de los lugares a visitar, lo que facilitará el recorrido.

LUGAR(Calle, parque, quebrada, lote)	TIPO DE CONTAMINACIÓN(suelo, auditiva, atmosférica, visual, hídrica)

Posteriormente los grupos cuentan cuales son los diferentes lugares a tener en cuenta con sus respectivas características, lo que permite construir el siguiente cronograma de visitas con los lugares seleccionados en los grupos, para decidir entre todos, cuáles se van a visitar.

	LUGAR	TIPO DE CONTAMINACIÓN	CARACTERÍSTICAS
1			
2			
3			
4			
5			

Con el cronograma de actividades listo, se procede a realizar la salida de campo con el fin de obtener información, tomando fotografías sobre la contaminación del sector y preguntando a algunas personas que viven allí acerca de esta problemática, lo que posteriormente será de gran utilidad en el desarrollo del escrito y otras actividades.

CIERRE:

Se regresa a la institución y se socializan las diferentes experiencias vividas durante el recorrido, se plantean qué nuevos conocimientos se aprendieron sobre contaminación y qué tanto se les facilitó o dificultó recolectar la información y finalmente se explica que la información que se recolectó es de gran utilidad en el momento de realizar el escrito sobre la contaminación. En este sentido, se les solicita que en sus casas, con ayuda de sus familias, organicen la información que recolectaron, teniendo en cuenta, las causas, los efectos y las posibles soluciones a esta problemática, herramienta valiosa para emplear en la primera versión del texto a producir.

SESION 12: PLANEANDO MI PRIMERA ESCRITURA

ESTÁNDAR DE LENGUAJE:

-Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

ESTANDAR DE CIENCIAS NATURALES:

-Busco información en diversas fuentes (libros, Internet, experiencias y experimentos propios y de otros...) y doy el crédito correspondiente.

OBJETIVO:

Planear la primera escritura de un texto expositivo, a partir de los parámetros propuestos en la situación de comunicación para conocer los avances en lo conceptual y procedimental en cada estudiante.

INDICADORES

- Planeo la primera escritura de mi texto teniendo en cuenta la situación de comunicación y la superestructura.
- Selecciona y organiza las ideas.
- Lee y revisa los apuntes que son pertinentes para su texto

INICIO:

Se da inicio a la sesión hablando con los estudiantes sobre la importancia de la escritura, que es un proceso en el que se escribe, se revisa, se corrige y se vuelve a escribir y que por ser un proceso complejo debe realizarse en varios momentos, por lo cual se realiza una planeación la cual se apoya en todas las actividades realizadas durante las sesiones desarrolladas en la secuencia didáctica hasta el momento, que nos ha dado los insumos necesarios para trabajar la producción escrita.

DESARROLLO:

Se les explica a los estudiantes que para producir el primer texto, se debe partir de una consigna la cual encontraran en la ficha que se les entrega, en donde inicialmente se recuerdan los aspectos más relevantes en cuanto al contexto situacional y posteriormente se registran las ideas claves y la forma en que éstas van organizadas teniendo en cuenta la superestructura de los textos expositivos retomando la información recolectada durante las sesiones anteriores.

PLANEANDO MI PRIMERA ESCRITURA	
<p>CONSIGNA: <i>Vas a escribir un texto en el que expliques el problema de la contaminación ambiental que observas en tu barrio y las posibles soluciones, para que sea leído por tus compañeros de grado cuarto y quinto, y así comprendan en qué consiste esta problemática.</i></p>	
A QUIÉN LE VOY A ESCRIBIR	A estudiantes de grado cuarto y quinto
CÓMO VOY A HABLAR EN EL TEXTO	Como un experto en el problema de la contaminación ambiental y sus posibles soluciones
PARA QUÉ VAMOS A ESCRIBIR	Explicar los problemas sobre contaminación ambiental y sus posibles soluciones
SOBRE QUÉ VAMOS A ESCRIBIR (tema)	Hablar sobre el tema de contaminación ambiental
QUÉ IDEAS VOY A INCLUIR Y CÓMO LAS VOY A ORGANIZAR	
TÍTULO	Qué título le voy a dar al texto

INTRODUCCIÓN	Qué ideas me sirven para lo que voy a escribir de principio a fin (resumen), Ideas claves.
DESARROLLO	Qué ideas me sirven para escribir sobre los problemas, las causas y las consecuencias de la contaminación ambiental
CONCLUSIÓN	Qué ideas me sirven para dar las soluciones a los problemas de contaminación
<u>CIERRE:</u>	

Se socializa con los estudiantes los diferentes aspectos vistos en la sesión para comparar, complementar, despejar dudas y llegar a unos acuerdos sobre cada uno de los elementos que se deben tener en cuenta en el contexto situacional y la superestructura en la escritura de un texto expositivo; y se deja planteada la idea de la sesión siguiente que consiste en realizar la primera versión del texto.

SESION 13: MI PRIMERA ESCRITURA

ESTÁNDAR DE LENGUAJE:

-Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

ESTANDAR DE CIENCIAS NATURALES:

-Establezco relaciones entre la información y los datos recopilados.

-Selecciono la información que me permite responder a mis preguntas y determino si es suficiente

OBJETIVO:

Producir la primera versión del texto expositivo sobre contaminación ambiental a partir de una consigna dada y poder conocer los avances del escrito en relación a las tres dimensiones propuestas para su evaluación.

INDICADORES:

-Da cuenta del tema y enuncia en forma clara el contenido a través del título

-Presenta el tema y contextualiza al lector sobre el tema que se va a tratar

-Expone los procedimientos a seguir y los hechos a desarrollar, en el caso del texto subtipo problema solución especialmente las causas y los efectos

-Sintetiza y cierra el tema expuesto planteando posibles soluciones.

INICIO:

Se motiva a los estudiantes con la elaboración de la primera versión de su texto expositivo, enfatizando en la importancia de todo el trabajo elaborado hasta el momento en cada una de las fichas de las sesiones de la secuencia didáctica, y toda la información recopilada.

DESARROLLO:

ACTIVIDAD 1: La producción de mi primera versión

Se les dice a los estudiantes que van a realizar la primera versión del texto expositivo a partir de la siguiente consigna:

Vas a escribir un texto en el que expliques el problema de la contaminación ambiental que observas en tu barrio y las posibles soluciones, para que sea leído por tus compañeros de grado cuarto y quinto, y así comprendan en qué consiste esta problemática.

ACTIVIDAD 2: Coevaluación entre compañeros

Se les pide a los estudiantes que se reúnan en parejas con el fin de realizar la coevaluación de la primera versión de su texto con su compañero, la cual consiste en evaluar con la ayuda de la siguiente rejilla ambos textos.

REJILLA DE COEVALUACIÓN			evaluación		observaciones
	Partes del texto	explicación	Si	no	
Antes de escribir mi texto pienso en...	El tema	Habla sobre la contaminación ambiental en el barrio			
	Para que se escribe el texto	Para explicar los problemas de la contaminación ambiental			
El orden del texto debe ser...	Título	Tiene un título relacionado con el tema			
	Introducción	Tiene un párrafo de inicio en donde cuenta			

		de qué va a hablar en el texto			
	Desarrollo	Explica todos los problemas de contaminación en el barrio, con sus causas y sus consecuencias			
	Conclusión	Escribe posibles soluciones para esos problemas de contaminación en el barrio			
Mi texto debe tener...	Adjetivos	Utiliza palabras para describir los problemas de contaminación en el barrio			
	Signos de puntuación	Utiliza los signos de puntuación adecuadamente			
Cómo debe estar escrito el texto	En tercera persona	Escribe el texto en tercera persona			

ACTIVIDAD 3: Confrontación con otros textos sociales

Posteriormente se les plantea a los estudiantes que también es pertinente una segunda coevaluación, pero en este caso confrontando su texto con otro texto social visto en una sesión anterior de la secuencia didáctica como lo es el texto "El clima y sus factores"; el cual nos permitirá una comparación más específica en cuanto a lo que cada uno tiene y lo que le hace falta señalando con una x en el siguiente cuadro comparativo:

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO EXPERTO	LO TENGO	ME HACE FALTA
TÍTULO		
PÁRRAFO DE INTRODUCCIÓN		
PÁRRAFO DE DESARROLLO		

CONCLUSIONES		
ADJETIVOS		
ADVERBIOS		
SIGNOS DE PUNTUACIÓN		
CONECTORES		
ESTA ESCRITO EN TERCERA PERSONA		

Posterior a la rejilla de coevaluación y el inventario de dificultades se socializa con los estudiantes los aspectos más representativos en cuanto a lo que más se dificultó respecto al texto, relacionándolos en el siguiente inventario de dificultades, las cuales se retoman con el fin de afianzar lo que se requiere para mejorar el texto.

INVENTARIO DE DIFICULTADES	OBSERVACIONES

CIERRE:

Se socializa con los estudiantes la importancia de las anteriores actividades ya que son fundamentales en la etapa en la que nos encontramos de la secuencia didáctica, enfatizando que el anterior inventario de dificultades nos sirve para retomar las sesiones trabajadas con el fin de aclarar dudas y poder mejorar la primera versión del texto que cada uno realizó.

SESION 14: ACTIVIDADES DE SISTEMATIZACION METALINGUISTICA Y REESCRITURA

ESTÁNDAR DE LENGUAJE:

-Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

ESTANDAR DE CIENCIAS NATURALES:

- Establezco relaciones entre la información y los datos recopilados.
- Selecciono la información que me permite responder a mis preguntas y determino si es suficiente.

OBJETIVO:

Mejorar el uso de elementos de la lingüística textual a partir de la función lógica que cumplen en la escritura de un texto expositivo para replicarlo en sus propias producciones.

INDICADORES

- Retoma su texto para mejorar la versión actual.
- Afianza los aprendizajes adquiridos durante la secuencia didáctica.
- Corrige sus textos con mayor propiedad.

INICIO:

A partir del inventario de dificultades que se realizó en la sesión anterior con los estudiantes se retoma la sesión de la lingüística textual en las actividades que corresponden a los adverbios y conectores, ya que el inventario muestra que éstos son los componentes que requieren ser afianzados y corregidos.

DESARROLLO:

ACTIVIDAD 1: Los Adverbios

Se retoma con los estudiantes el video sobre los adverbios

<https://www.youtube.com/watch?v=4N-ijvlsAKs> , con el fin de recordar con los estudiantes las características particulares que tienen los adverbios, y la función dentro de sus textos.

Posterior a esto se realiza la lectura del texto “ Respetemos la naturaleza” y se les pide que en grupos realicen la siguiente actividad:

1. Colorear los adverbios que aparecen en el texto.
2. Completar en forma grupal el siguiente cuadro en el que puedan clasificar los adverbios según su tipo.

ADVERBIOS

TIEM PO	LUG AR	MO DO	CANTID AD	NEGACI ÓN	AFIRMACI ÓN	DU DA

A partir de este ejercicio se les pide volver a sus textos, para revisar y corregir donde sea necesario, el uso de los adverbios, mientras el docente brinda apoyo a los estudiantes que lo requieren.

ACTIVIDAD 2: Los Conectores

Los estudiantes realizan la lectura del texto “Respetemos la naturaleza” el cual se encuentra sin conectores (previamente preparado así para la actividad), pero con los espacios en los que deberían estar; posterior a la lectura se analiza con ellos qué dificultades tuvieron para comprender el texto, qué palabras creen que faltan, procediendo a solicitarles que en grupos, llenen los espacios para darle sentido al texto.

Se socializa el ejercicio, llegando a unos acuerdos en cuanto a los conectores más adecuados, procediendo a leerlo nuevamente y así poder reconocer la importancia de usar las palabras adecuadas para unir las diferentes oraciones y los párrafos del texto; finalmente se les solicita registrar los conectores usados para completar el texto, en el siguiente cuadro con el fin de analizar su uso y función dentro del mismo.

CONECTORES	PARA QUÉ SE USA

--	--

A partir de este ejercicio se les pide volver a sus textos, para revisar y corregir donde sea necesario, el uso de los conectores.

CIERRE:

Finalmente se retoma la conceptualización y se reflexiona sobre la función y la importancia de éstos en la comprensión y producción de los textos, ya que el avanzar progresivamente en la secuencia supone un aprendizaje sobre los elementos que causan mayores dificultades al momento de realizar un escrito.

SESION 15: PULIENDO EL TEXTO

ESTÁNDAR DE LENGUAJE:

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

OBJETIVO:

Elaborar el texto expositivo definitivo que cumpla con las características que requiere para su funcionamiento en contextos reales.

INDICADORES:

- Realiza una lectura con el propósito de encontrar errores de ortografía para corregir.
- Corrige el texto y lo reescribe.
- Se socializa con los compañeros para que den su opinión final.

INICIO:

Se recuerda el objetivo trazado en la secuencia didáctica para entregar un texto expositivo al público bien elaborado y se muestran algunos textos reales para que los estudiantes vean la forma como se entrega un texto a los destinatarios (adecuada presentación para cumplir con su fin) y se inicia con lo propuesto previamente, es decir; terminar de afianzar los elementos trabajados en la lingüística textual. Se vuelve a elaborar una rejilla para cada uno de los indicadores de esta dimensión (adjetivos y adverbios, conectores, enunciación y signos de puntuación), para ello se trabaja desde la función de éstos elementos en textos reales para ser

llevados a la práctica en sus propios textos; así se complementa el trabajo desarrollado hasta el momento con el escrito y se obtiene una versión mejorada.

DESARROLLO:

Se les recuerda a los estudiantes que el texto antes de ser expuesto al público requiere de una limpieza ortográfica, haciendo una lectura y realizando un barrido de los errores encontrados y así permitir que cada estudiante ponga en práctica sus conocimientos y nuevos aprendizajes mejorando la versión final del texto expositivo.

CIERRE:

Se pasa en limpio el texto definitivo, se socializa con los compañeros de grupo y se procede a organizar la forma como se socializará el texto a los otros grados; acordando que se hará por stands en equipos de trabajo donde se asignan los roles para cada estudiante en el día de la exposición (entrega a destinatarios), buscando garantizar el éxito del evento y que todos sean partícipes de algo tan importante y se dé cumplimiento a los acuerdos y compromisos pactados al inicio.

FASE DE EVALUACIÓN

SESION 16 SOCIALIZACIÓN Y PUBLICACIÓN DEL TEXTO.

ESTÁNDAR DE LENGUAJE:

Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.

ESTÁNDAR DE CIENCIAS NATURALES:

Propongo alternativas para cuidar mi entorno y evitar peligros que lo amenazan

OBJETIVO:

Explicar el proceso vivido durante el desarrollo de la secuencia didáctica para la producción escrita de un texto expositivo, con el fin de analizar cómo a partir de un trabajo planeado con objetivos claros se pueden alcanzar las metas trazadas.

INDICADORES:

-Expone el procedimiento y las diferentes experiencias vividas durante el desarrollo de la secuencia didáctica para la producción escrita de un texto expositivo

-Realiza la autoevaluación y coevaluación del proceso realizado durante la secuencia didáctica

INICIO:

Los estudiantes se organizan por equipos de trabajo previamente establecidos con el fin de preparar la socialización del trabajo frente a los demás compañeros de otros grados. La organización del evento ya se realizó previamente y se practica entre ellos mismos la forma como se hacen las exposiciones antes de hacer la apertura del evento.

DESARROLLO:

Los estudiantes en cada grupo se distribuyen las funciones para preparar la socialización del proceso realizado durante el desarrollo de la secuencia.

Cada grupo prepara un stand para su presentación, utilizando el material elaborado, y, el registro fotográfico durante el proceso en donde explican cada uno de los pasos y cuentan las diferentes experiencias vividas.

Llega el momento esperado por los estudiantes donde exponen su escrito al público, cuentan el proceso para lograrlo, responden las preguntas de los demás estudiantes y se sienten confiados de tener algo elaborado con disciplina y buena planeación, lo que ellos consideran todo un logro.

CIERRE:

Se reúne el grupo y se retoma con los estudiantes el contrato didáctico elaborado al inicio de la secuencia didáctica recordando las diferentes propuestas planteadas en éste, recordando los objetivos, como qué lograron, qué aprendieron, qué fue lo más importante, qué piensan del trabajo en equipo, qué significa ahora la importancia de leer, por qué es importante planear, para qué sirve escribir textos expositivos, y qué se puede mejorar para futuras experiencias con una secuencia didáctica.

Al final se hace una reflexión entre todos sobre lo aprendido y cómo se sintieron durante el proceso de la secuencia didáctica, además de contrastar la experiencia de escribir antes y después de la secuencia didáctica, intentando indagar en el texto creado pero más importante aún, en la persona que lo elabora y todos los aprendizajes adquiridos.

Anexo 2 Rejilla de evaluación de textos expositivos.

REJILLA PARA LA PRODUCCION DE UN TEXTO EXPOSITIVO TIPO PROBLEMA SOLUCIÓN.

PRODUCCION TEXTUAL: es la construcción de un texto, dándole sentido, para hacerlo comprender por un destinatario real en una situación particular, que debe ser emitida a través de indicios textuales como el contexto, la organización lógica es decir la superestructura, la coherencia, el discurso, la cohesión del texto y el nivel de las frases. (Jolibert y Sraïki 2009).

TEXTO EXPOSITIVO: es un texto que pretende exponer o explicar información o conocimientos en los diferentes campos del saber, a través de un lenguaje concreto, conciso y riguroso, donde prima la objetividad.

Dimensión	Indicador	Indicador Número	Índices	Valor índice s
CONTEXTO SITUACIONAL	ENUNCIADOR	1	En el texto se evidencia el rol de quien escribe, como alguien experto en el tema.	3
			En el texto se evidencia el rol de quien escribe, como alguien que conoce, más no es un experto en el tema.	2
			En el texto no se evidencia el rol de quien escribe, como alguien que conoce sobre el tema.	1
	CONTENIDO	2	En el texto se evidencia el tema sobre la contaminación ambiental y se hace un adecuado tratamiento del mismo.	3
			En el texto se evidencia el tema sobre la contaminación ambiental, pero no se hace un tratamiento adecuado del mismo.	2
			En el texto no se evidencia el tema sobre la contaminación ambiental.	1

	PROPÓSITO	3	El texto cumple con la intención de explicar la problemática de la contaminación ambiental.	3
			En algunas partes del texto se evidencia la intención de explicar la problemática de la contaminación ambiental.	2
			El texto no cumple con la intención de explicar la problemática de la contaminación ambiental.	1
	DESTINATARIO	4	En el texto se utiliza un lenguaje claro y pertinente para el destinatario	3
			En el texto se utiliza un lenguaje claro pero poco pertinente para el destinatario, o viceversa.	2
			En el texto no se utiliza un lenguaje claro y pertinente para el destinatario.	1
SUPERESTRUCTURA DEL TEXTO	TÍTULO	5	Incluye un título que da cuenta la información que se presenta en el texto.	3
			Incluye un título, pero no se relaciona con la	2

		información que se presenta en el texto.	
		No hay título	1
PRESENTACIÓN	6	Se evidencia una presentación al inicio del texto en el que se contextualiza al lector sobre el tema a tratar.	3
		Aunque hay una presentación al inicio del texto, no se contextualiza al lector sobre el tema a tratar.	2
		No hay una presentación al inicio del texto.	1
DESARROLLO	7	En el texto se evidencian explicaciones de las posibles causas y efectos del problema de la contaminación ambiental.	3
		En el texto se evidencian explicaciones solo de las causas o los efectos del problema de la contaminación ambiental.	2
		No se explican las causas ni los efectos del problema de la contaminación ambiental.	1
CONCLUSIÓN	8	En el texto se evidencia un cierre en el que se plantean las posibles soluciones al problema	3

			de la contaminación ambiental.	
			En el texto se evidencia un cierre pero no se plantean posibles soluciones al problema de la contaminación ambiental.	2
			En el texto no se evidencia un cierre en el tema.	1
LINGÜÍSTICA TEXTUAL	ADJETIVOS Y ADVERBIOS	9	En el texto se evidencia el uso de adjetivos y adverbios con función explicativa.	3
			En el texto algunos adjetivos y adverbios cumplen con la función explicativa y otros no.	2
			En el texto se usan adjetivos y adverbios, pero ninguno cumple con la función explicativa.	1
	CONECTORES	10	En el texto se evidencia el uso de diversos conectores con función lógica.	3
			En el texto se evidencia el uso de diversos conectores, pero solo algunos con función lógica.	2

			En el texto se evidencia el uso de un mismo conector o de varios pero sin función lógica.	1
	ENUNCIACIÓN	11	En todo el texto se evidencia el uso de la tercera persona, por parte del enunciador	3
			En algunas partes del texto se evidencia el uso de la tercera persona por parte del enunciador.	2
			En el texto se evidencia la voz del enunciador, pero no en tercera persona.	1
	LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN	12	En el texto se evidencia el uso de signos de puntuación con función lógica	3
			En el texto se evidencia el uso de signos de puntuación, algunos con función lógica y otros sin función lógica.	2
			No se evidencia en el texto el uso de signos de puntuación o se usa solo uno.	1

Anexo 3 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 los docentes Luis Hernando Ocampo y Magaly Tangarife Patiño, estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo de este estudio es fortalecer la producción de textos expositivos, en los estudiantes de grado quinto de primaria, de las Instituciones Educativas Enrique Millán rubio y Rodrigo Arenas Betancurt, mediante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, y reflexionar acerca de las prácticas docentes.

Si usted acepta que el niño o la niña participe de este estudio, se le pedirá al estudiante realizar un pre-test antes de iniciar la implementación de la secuencia didáctica y un pos-test al finalizar la aplicación de la misma, y participar de diferentes actividades encaminadas a mejorar la producción escrita. 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 para los propósitos de la investigación. Los escritos serán anónimos y con base en los resultados encontrados se harán recomendaciones a las Instituciones Educativas, sin mencionar los nombres de los participantes, con el fin de que se considere la importancia de fortalecer la producción escrita desde un enfoque comunicativo.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su ejecución, si lo considera necesario, puede sugerir que el estudiante no participe más del proyecto, en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

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, participará en diferentes actividades, encaminadas a mejorar la producción, mediante una propuesta que durará varias sesiones.

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 4 Formato Diario de Campo**Universidad Tecnológica de Pereira****Maestría en educación****Diario de Campo**

Fecha:	
Hora:	Lugar:
Fase de la SD:	Sesión N°:
Descripción:	Interpretación (Reflexión)

Anexo 5 Actividades Secuencia Didáctica



