

INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA CON ENFOQUE COMUNICATIVO EN  
LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS-DESCRIPTIVOS EN LOS  
ESTUDIANTES DE LOS GRADOS QUINTO Y SEXTO DE LA INSTITUCIÓN  
ETNOEDUCATIVA SIERRA NEVADA.

Carlos Alberto Mejía Hinojosa

Irina Esther Sarmiento Guerra

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha – Guajira

2019

INCIDENCIA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA CON ENFOQUE COMUNICATIVO EN  
LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE LOS  
GRADOS QUINTO Y SEXTO DE LA INSTITUCIÓN ETNOEDUCATIVA SIERRA  
NEVADA.

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación

Carlos Alberto Mejía Hinojosa

Irina Esther Sarmiento Guerra

Asesor

Mg. Jhon Alejandro Marín Peláez

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Riohacha – La Guajira

2019

**Nota de Aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

**Firma del Director de la Tesis**

---

**Firma del Jurado**

---

**Firma del Jurado**

## **Dedicatoria**

*A Dios, por el don de la vida, la inteligencia y la sabiduría dada.*

*A todas aquellas personas que no creen en sí mismas.*

*A Jean Carlos, Mariana, Melissa y Shirley, por el tiempo que dejé de dedicarles.*

*A Edgar e Irianis, por su tolerancia y comprensión.*

**Carlos Mejía Hinojosa**

**Irina Sarmiento Guerra**

## **Agradecimientos**

A nuestro asesor Alejandro Marín Peláez por sus orientaciones.

A las docentes Martha Arbeláez y Martha Garzón, por su compromiso en la formación de sus educandos.

A nuestros conyugues, hijos e hijas, por su paciencia, amor y apoyo incondicional.

A nuestros padres por la confianza brindada en este tiempo.

A los directivos, docentes y estudiantes del Instituto Etnoeducativa Sierra Nevada, por su comprensión y ayuda al momento de llevar a cabo esta investigación.

A Ledis Sarmiento Guerra, rectora de la Instituto Etnoeducativa Sierra Nevada, por su apoyo durante el proceso educativo adelantado con los estudiantes y nosotros.

ALuis Fernando Gaviria Trujillo, Rector de la Universidad Tecnológica de Pereira, por confiar en nosotros y darnos la oportunidad de pertenecer a esta Institución de estudios superiores.

## Tabla de contenido

|  |   |
|--|---|
| Capítulo I: Planteamiento del Problema | 201.2 Objetivos                           |
|  | 311.2.1 Objetivo General                  |
|  | 311.2.2 Objetivos Específicos             |
|  | 32Capítulo II: Marco Teórico              |
|  | 332.1 Lenguaje Escrito                    |
|  | 362.1.2 Lectura.                          |
|  | 392.1.2 Comprensión Lectora.              |
|  | 402.1.3 Modelos de Comprensión Lectora    |
|  | 412.1.3.1 Modelo Ascendente.              |
|  | 412.1.3.2 Modelo Descendente.             |
|  | 412.1.3.3 Modelo Discursivo Interactivo.  |
|  | 422.1.3.4 Modelo Sociocultural.           |
|  | 432. 6 Enfoque Comunicativo               |
|  | 442. 6 El texto Expositivo                |
|  | 482. 6.1 Textos Expositivos Descriptivos. |
|  | 482.7 Secuencia Didáctica                 |
|  | 502.7.1 Fase de Planeación o Preparación. |
|  | 50  |
| 2.7.2 Fase de Ejecución o Desarrollo.  | 51  |
| 2.7.3 Fase de Evaluación.              | 51  |

## 2.8 Prácticas Reflexivas

## 572.2 Situación de Comunicación

602.2.1 Enunciador.

522.2.2 Enunciatario.

522.2.3 Propósito.

532.3 La Superestructura

532.3.1 El Anclaje.

532.3.2 La Aspectualización.

532.3.3 La Puesta en Relación.

532.4 Lingüística Textual

542.4.1 Las Opciones de la Enunciación.

542.4.2 Los Sustitutos.

552.4.3 Los Conectores.

## 55Capítulo III: Marco Metodológico

603.1 Tipo de Investigación

**¡Error! Marcador no definido.**3.2 Diseño de la Investigación**¡Error! Marcador no definido.**3.3. Población y Muestra de la Investigación.

623.3.1. Población.

**¡Error! Marcador no definido.**3.3.2. Muestra.**¡Error! Marcador no definido.**3.4 Hipótesis

643.4.1 Hipótesis de Trabajo.

643.4.2 Hipótesis de Nula.

653.5 Variables

653.5.1 Variable Independiente.

653.5.2 Variable Dependiente

663.5.3 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos

**¡Error! Marcador no definido.**3.5.4 Descripción de Instrumentos.

**¡Error! Marcador no definido.**3.5.5 Validación de Instrumentos

**¡Error! Marcador no definido.**Procedimiento

74Capítulo IV: 4. Análisis de la Información

754.1 Análisis Cuantitativo de la Comprensión de Textos Expositivos-descriptivos

774.1.1 Prueba de Hipótesis.

774.1.2 Análisis de Dimensiones

78

4.2 Análisis Cualitativo 97

4.2.1 Fase de Planeación. 98

4.2.2 Fase de Ejecución. 103

4.2.3. Fase de Evaluación. 108

Capítulo V: Conclusiones **¡Error! Marcador no definido.**Capítulo VI: Recomendaciones

128Bibliografía 131



**Lista de tablas**

|   |    |
|---|----|
| Tabla 1 Población                                 | 60 |
| Tabla 2 Variable Independiente                    | 63 |
| Tabla 3 Variable Dependiente                      | 64 |
| Tabla 4 Categorías Análisis Cualitativo           | 69 |
| Tabla 5 Fases de la Investigación                 | 72 |
| Tabla 6. Medida de Tendencia Central Grupo 1 y 2. | 74 |

**Lista de gráficas**

|  |    |
|--|----|
| Ilustración 1 Comparación Total del Pre-test y Pos-test Grupo 1 y 2            | 76 |
| Ilustración 2 Niveles de Desempeño del Pre-test y Pos-test de los grupos 1 y 2 | 77 |
| Ilustración 3 Comparación de las Dimensiones de los Grupos 1 y 2               | 78 |
| Ilustración 4 Comparación de Indicadores Pre-test y Pos-test Grupos 1 y 2      | 81 |
| Ilustración 5 Carta a Experto  | 84 |
| Ilustración 6 Carta de Experto   | 85 |
| Ilustración 7 Comparación de Indicadores Pre-test y Pos-test Grupos 1 y 2      | 89 |
| Ilustración 8 Comparación de Indicadores Pre-test y Pos-test Grupos 1 y 2      | 94 |

### **Lista de anexos**

|                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| Anexo 1 Secuencia Didáctica         | 136 |
| Anexo 2 Texto Pre-test y Pos-test   | 166 |
| Anexo 3 Formato de Diario de Campo. | 171 |
| Anexo 4 Consentimiento Informado    | 173 |
| Anexo 5 Registro Fotográfico        | 175 |

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación presenta los resultados sobre la comprensión de textos expositivos-descriptivos, el cual está adscrito al macro proyecto de la línea de lenguaje de la Maestría en Educación. El objetivo fue determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos expositivos de los estudiantes de los grados 5° y 6° de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada, zona rural del Distrito de Riohacha y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

Para lograr el objetivo de esta investigación se optó por un estudio cuantitativo con un diseño cuasi-experimental intragrupo, tipo Pre-test/Pos-test, complementado con un análisis cualitativo sobre la práctica docente.

Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario, el cual fue validado a través de una prueba piloto y juicios de expertos, este instrumento permitió evaluar la comprensión lectora de los dos grados seleccionados para realizar esta investigación, se hizo un diagnóstico inicial, una intervención didáctica y un diagnóstico final para determinar los niveles de comprensión de los estudiantes, durante la implementación de la secuencia didáctica se trabajaron tres dimensiones de la variable dependiente (comprensión de textos expositivos-descriptivos) desde el punto de vista de Jolibert (2002), las cuales fueron la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual, cada una con sus respectivos indicadores.

En el mismo sentido, se procedió a realizar un análisis cualitativo de la información, a través de la estadística descriptiva, permitiendo validar la hipótesis de trabajo y constatar que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora la comprensión lectora de textos expositivos-descriptivos.

Así mismo, se presenta el análisis cualitativo del diario de campo, partiendo de la reflexión de las prácticas pedagógicas de cada docente durante el desarrollo de cada una de las fases de la SD, planeación, desarrollo y evaluación.

**Palabras claves:** Comprensión Textual, Texto Expositivo-Descriptivo, Situación de Comunicación, Enfoque comunicativo, Lingüística Textual, Secuencia Didáctica y Prácticas Reflexivas.

### **Abstract**

This research paper presents the results on the understanding of expository-descriptive texts, which is ascribed to the macro project of the language line of the Master in Education. The objective was to determine the incidence of a Didactic Sequence of communicative approach, in the comprehension of expository texts of the students of the 5th and 6th grades of the Sierra Nevada Ethnoeducational Institution, rural area of the District of Riohacha.

To achieve the objective of this research, we chose a quantitative study with an intra-group quasi-experimental design, type Pre-test / Post-test, complemented with a qualitative analysis.

A questionnaire was used to collect the information, which was validated through two expert judgments. This instrument allowed us to evaluate the reading comprehension of the two grades selected to carry out this research, an initial diagnosis was made, a didactic intervention and a final diagnosis to determine the students' comprehension levels, during the implementation of the didactic sequence, three dimensions of the dependent variable (understanding of expository-descriptive texts) were worked from Jolibert's point of view (2002), which were the communication situation, the superstructure and the textual linguistics, each one with its respective indicators.

In the same sense, we proceeded to make a qualitative analysis of the information, through descriptive statistics, allowing validating the working hypothesis and verifying that the implementation of a didactic sequence of communicative approach improves the reading comprehension of descriptive-expository texts.

Likewise, the qualitative analysis of the field diary is presented, starting from the reflection of the pedagogical practices of each teacher during the development of each of the phases of the SD, planning, development and evaluation.

**Keywords:** Textual Comprehension, Expository-Descriptive Text, Communication Situation, Communicative Approach, Textual Linguistics, Didactic Sequence and Reflective Practices.



## Introducción

La presente investigación hace un acercamiento al lenguaje, el cual está presente en todos los procesos de aprendizajes que realice el ser humano, tanto en actividades pedagógicas como en las de interacciones con los demás y el entorno que lo rodea.

Se inicia hablando del lenguaje como práctica social en su sentido amplio, para no caer en el error de reducirlo a lengua, donde solo se le da importancia a la gramática, sino que se le da importancia a lo lingüístico en el acto comunicativo desde la perspectiva de autores como Vygostky (1985), Cassany (1999), Hyme (1972), entre otros.

Por ser el lenguaje un término amplio, para hacerlo más concreto se lleva al ámbito educativo y se aborda desde prácticas sociales como la lectura y la escritura. Se revisan procesos de producción, comprensión y de lectura en las escuelas colombiana, específicamente desde el área de lenguaje tomando como referente principal las pruebas SABER.

Primero se habla de escritura desde la mirada de autores como Jolibert (2002), Cassany (1999), Lerner (2001), entre otros, luego de la lectura donde se tuvo en cuenta teorías planteadas por Jolibert (2009), Lomas (2003), Ferreiro (1979), Pérez (2003), entre otros y después de la comprensión lectora desde Jolibert (2002) y Adams (1991).

También se aborda el enfoque comunicativo desde la teoría de Hyme (1972), la Secuencia Didáctica desde Camps (2003) y Pérez (2010), el texto expositivo desde Álvarez (2010) y Adams (1991).

El propósito de esta investigación es determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos expositivos de los estudiantes de los grados



5° y 6° de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada, zona rural del Distrito de Riohacha y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

Como resultado de la implementación de la Secuencia Didáctica, se pudo determinar que los estudiantes mejoraron la comprensión de textos expositivos-descriptivos, en cuanto fueron capaz de identificar en los textos la situación de comunicación, en lo relacionado con ¿quién escribe? ¿Para quién escribe? ¿Con qué intención o propósito escribe? Así mismo, se verificaron conocimientos acerca de cómo aprender a determinar la superestructura de los textos, donde se les solicitaba ubicar el título o tema (anclaje) del texto Los Gnomos y sus particularidades, el aspecto o características (aspectualización) de los objetos, personas y cosas en diferentes actividades desarrolladas durante la Secuencia y la relación o comparación con otros (puesta en relación).

Sucediendo lo mismo con la lingüística textual. Pese a ser la dimensión que menos se transformó, se observaron cambios notables al lograr determinar que los textos expuestos estaban escritos en tercera persona, al poder reemplazar los nombres existentes en las relaciones de oraciones y la articulación con otros párrafos. Detectando que las funciones pronominales, permiten cambiar o reemplazar los nombres dentro del texto sin que se cambie el sentido del mismo, es decir, determinaron los sustitutos en el texto, convencidos de que se trataba de la misma persona, cosa u objeto a la que se hacía alusión inicial. Por otro lado los conectores lógicos, que dentro de la dinámica fueron los de más difícil comprensión, hallar dentro de los conectores ofrecidos en las diferentes actividades, aquellos que les permitiera articular las ideas para enriquecer y dar coherencia y sentido en el texto, sin embargo dejaron claras evidencias de que se logró avanzar y superar las dificultades presentadas.

El impacto que se generó con la presente de investigación, fue demostrar que la implementación de Secuencias Didácticas para abordar la comprensión de textos expositivo-descriptivos, se constituye en una estrategia pedagógica que permite articular saberes escolares, sociales y culturales, aportando de esta manera al desarrollo de competencias comunicativas y en la comprensión textual de los estudiantes.

Del mismo modo, se busca propiciar espacios de reflexión en los cuales los docentes tengan la posibilidad de analizar y transformar aspectos de su propia práctica pedagógica. En este sentido, se pretende proyectar esta experiencia como una propuesta significativa y con posibilidades de ser replicada y adaptada a diferentes contextos de la enseñanza del lenguaje por parte de los docentes.

Se finaliza con las conclusiones y recomendaciones planteadas a través de los resultados obtenidos en la presente investigación.

De forma más detallada se presenta a continuación la estructura general de la investigación:

El presente trabajo de investigación está estructurado en 6 capítulos, capítulo *I: planteamiento*, aquí se encuentra la descripción de la realidad problemática, identificación y formulación del problema, problema general, problemas específicos, objetivo general, objetivos específicos, Justificación de la investigación, impactos de la investigación. En el capítulo *II: marco teórico*: se describen los antecedentes de la investigación, las bases teóricas. El capítulo *III: metodología*, explica el tipo y nivel de la investigación, el diseño, la población y muestra, la formulación de hipótesis, operacionalización de las variables e indicadores, técnicas e instrumentos de recolección de datos, validación de instrumentos y técnicas de procesamiento. En el capítulo *IV: análisis de los resultados*, se encuentran los procesamientos de datos, prueba

de hipótesis y discusión de los resultados. Y por último los Capítulos **V** y **VI**: *conclusiones y recomendaciones*, aquí se encuentran las conclusiones y recomendaciones planteadas con los resultados obtenidos en la investigación.

## Capítulo I: Planteamiento del Problema

El lenguaje es un componente social inherente al ser humano, que permite la comunicación en sus diferentes manifestaciones y la aprehensión de elementos del entorno, como son la cultura, la cosmovisión, las representaciones sociales y mentales en diferentes épocas y realidades concretas. En este sentido Vygotsky (1934) plantea que,

...el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (la cultura). Es decir, la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje. Por lo tanto, es el principal vehículo de esos procesos y es lo que influye decisivamente en el desarrollo de la mente (p. 21).

A partir de esta afirmación se puede decir, que es a través del lenguaje como el ser humano ha venido perfeccionando y representando al mundo, así mismo Austin (1962), citado por Cassany (1999, p. 3). Piensa “que el lenguaje es una forma de la *actividad humana*, como un instrumento social desarrollado por y para los humanos con propósitos diversos – *decir es hacer*”.

Es de anotar que en las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX, la concepción que se tenía del lenguaje, recogía el enfoque de la gramática generativa de Chomsky (1957) la cual está referida a un hablante-oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea; y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no, tomando como centro la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaba gran parte de las acciones de la escuela. Los currículos en el campo de lenguaje estaban marcados por un gramaticalismo y memorización de las normativas lingüísticas, aspectos estos que como se ha de notar no son

menos importante en la comprensión del lenguaje, pero en la práctica han demostrado su ineficacia en el logro de las competencias y habilidades comunicativas de los estudiantes, por lo cual se estima necesario el aporte del (MEN, 1998) en el cual,

...el lenguaje es la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje (p. 31).

Lo anterior explica, que es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto; claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales. Es por ello que el lenguaje es una competencia, que a su vez conlleva una serie de competencias y habilidades más para que se produzca una verdadera interacción del conocimiento.

Ahora bien, abordar el lenguaje como competencia comunicativa, tal como lo propone Hymes (1972) implica la tarea de estimarlo por su uso social y los discursos en situaciones reales de comunicación, referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. De este modo, el autor introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos.

Así mismo el MEN (1998) considera que “Ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores (...). Los contextos y los individuos” (p.23). Se es competente en lenguaje cuando tienes habilidades para hablar, leer, escribir y comprender en diferentes situaciones y contextos.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, Lerner (2001) afirma que,

...será necesario mantener una vigilancia epistemológica que garantice una semejanza fundamental entre lo que se enseña y el objeto o práctica social que se pretende que los estudiantes aprendan. La versión escolar de lectura y escritura no debe apartarse demasiado de la versión social no escolar (p. 53).

Las prácticas tradicionales que se desarrollan en la escuela no permiten integrar lo que el niño aprende al interactuar con los demás y su entorno sobre lectura y escritura con lo que aprende en la escuela, es por ello que la escuela deben considerar que la competencia escritora y lectora son prácticas sociales y no meramente escolares.

Ahora bien, el lenguaje no sólo es un instrumento excepcional para la interacción social, la comunicación y la trasmisión de la cultura, sino que se convierte en una herramienta fundamental para la construcción del saber escolar. De esta forma Martínez (2001) plantea que,

...si realmente queremos incidir en un mejor rendimiento en la educación, si queremos responder a criterios de calidad y pertinencia, difícilmente nos podemos sustraer del papel tan importante que tiene el lenguaje, en tanto que discurso, en el proceso de construcción de los sujetos y en el proceso de construcción del conocimiento (p. 6).

El lenguaje es fundamental en los procesos educativos porque a través de él se desarrollan habilidades de comunicación al interactuar con los adultos, de otro lado, se convierte en vehículo de pensamiento, cuando se es capaz de expresar lo aprendido por medio de la escritura.

Lo expuesto anteriormente concuerda con lo planteado por el MEN (1998) donde afirma que “es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto, en relación e interacción con otros sujetos culturales, y es donde el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo” (p.25). Es por ello que se considera la

escuela como un espacio de práctica social y cultural, donde se interactúa con los textos, las personas y el contexto a través de diferentes situaciones comunicativas.

Cabe destacar los esfuerzos que ha venido haciendo el gobierno y las comunidades educativas, como universidades, colegios y escuela por lograr que los estudiantes tengan un nivel de competencia en el lenguaje aceptable, sobre todo porque este, además de propiciar encuentros e intercambios de saberes, es un eslabón que los niños y niñas deben superar para mejorar los resultados de las evaluaciones externas e internas. Sin embargo los esfuerzos no han sido suficientes, ya que las estrategias implementadas no son contextualizadas, no se les hace el seguimiento necesario para lograr el propósito planteado y no generan reflexiones en los docentes.

En este sentido, muchos investigadores dan pistas sobre las diferentes dificultades que pueden interferir negativamente en el proceso de enseñanza del lenguaje para la comprensión de textos, tal es el caso de la investigación realizada por Rincón, De la Rosa, Niño & Rodríguez (2003), en la cual lograron identificar dificultades en la enseñanza del lenguaje: en primer lugar las prácticas de lectura están basadas en aquellas de tipo literal, preguntas de fragmentos leídos sobre el significado de las palabras y no hacia los enunciados en que las palabras se encuentran; en segundo lugar, en los grados iniciales con el propósito de que los niños vayan entendiendo de que se trata lo que lee, se interpreta parte por parte, pensando que es muy complicado para el niño leer todo de corrido; en tercer lugar, el docente después que el niño lee, no hace que vuelva al texto para recapitular o hacer una interpretación global, este hecho contrasta con la práctica a la que se acude en las pruebas masivas en las que solo se utilizan preguntas después de leer, y en cuarto lugar; como la enseñanza de los textos es más que todo implícita procesual, no se observaron momentos especiales en los que se ayudara a los niños a sistematizar los aprendizajes

que podrían haber construido sobre este proceso, poco se generaron en los niños reflexiones cognitivas sobre los aprendizajes logrados, los procedimientos utilizados o los medios por los cuales habían llegado a construirlos, tal como lo proponen los desarrollos teóricos sobre el trabajo por proyectos (Jolibert, 1995; Camps,2003).

La enseñanza de la lectura de forma literal y fragmentada no permite que el estudiante comprenda la globalidad del texto, porque no permite que se haga una interacción entre el lector, el texto y el contexto. La lectura a través de proyectos como lo plantean Jolibert (1995) y Camps (2003) está relacionada con esta investigación, porque permite leer textos completos donde el niño puede identificar la estructura, características, propósito del texto, que haga inferencia y critique lo que lee, también hace que el docente reflexione sobre su práctica de aula logrando transformaciones positivas con lo que enseña.

A su vez, Lerner (2001) considera que,

El desafío que presenta la escuela hoy en día, es la enseñanza de una lectura que vaya más allá de la mera alfabetización, que se convierta en práctica vital, que les permita a los estudiantes construir su propio conocimiento, y a su vez, hacer parte de la comunidad de lectores y escritores (p.191).

Por ello, la lectura es fundamental para el aprendizaje, se debe enseñar a leer para que el niño aprenda a solucionar los problemas de su vida cotidiana y construya su propio conocimiento para participar en la comprensión del entorno que le rodea.

Por otra parte, la lectura abre puertas a nuevos mundo y a conocer diferentes formas de vivir, pero la escuela no ha comprendido la magnitud de este proceso, y es por ello que esta actividad se la han dejado única y exclusivamente al docente de lenguaje, como si él fuera el único responsable de enseñar a leer y a comprender el mundo. Al respecto Rincón *et, al* (2003), propone el principio de transversabilidad para favorecer la comprensión lectora, a partir de la



participación de todas las áreas en este proceso de manera articulada, conjuntamente con todos los docentes. Así mismo, Vasco (2013) plantea: “Si los niños no tienen desarrolladas sus habilidades lectoras, ¿cómo resuelven los problemas de matemáticas, cómo se acercan a la ciencia, al área de sociales? Leer y escribir no es conocer la gramática. Es ser capaz de comprender y expresar” (p. 121).

Lo anterior indica, que es de vital importancia que todos los docentes reflexionen sobre la concepción de la lectura y escritura en la escuela y sin importar su área de desempeño, incorporen estos dos procesos como ejes en sus prácticas de enseñanza. De acuerdo a esto, Campo (2013) afirma: “Se lee y se escribe en ciencias naturales, en sociales, en matemáticas, en música y arte. El mundo se lee y se escribe desde distintos lenguajes” (p. 8). La lectura y la escritura se deben abordar en todas las áreas que haga parte del currículo escolar, se debe dejar a un lado que solo le compete al docente de lenguaje desarrollar la competencia de lectura y escritura.

Ahora bien, no es en la escuela el único lugar donde se debe enseñar a utilizar el lenguaje para leer y comprender, sino que se deben desarrollar estas competencias en la familia y la comunidad, debido a que en estos dos espacios se dan interacciones e intercambios de saberes, permitiendo la adquisición y construcción de conocimiento. Tal como lo afirma Jolibert, (2002) “en la medida en que se vive en un medio en el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir, decidir, realizar, evaluar...-con los otros-, se crean situaciones más favorables para el aprendizaje” (p.23). La interacción es fundamental para el aprendizaje, porque genera espacios de participación y se aprende a través de lo que proponga, complemente o refute el otro.

Teniendo en cuenta las ideas anteriores y la importancia que la escuela le debe dar al lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario resaltar los aportes que hace la lectura como instrumento dinamizador de aprendizaje, donde a través de ella se pueden conocer otras culturas, aprender nuevas formas de solucionar problemas y acceder al conocimiento de manera autónoma y segura. Como lo propone Lerner (2001), “hacer de la escuela una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando soluciones a los problemas que necesitan resolver, tratando de buscar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones” (p.26). Así mismo Cajiao (2013), afirma que “la lectura es el vehículo esencial de toda construcción humana en tanto que permite no sólo comunicarse con otros, sino apropiarse de otras experiencias y comprender lo que otros comprendieron en su momento y en sus circunstancias particulares” (p.123). Estos hallazgos concuerdan con la presente investigación, porque es a través de la lectura que se pretende apropiarse de conocimientos expresados en los textos y comprender lo que el escritor quiere comunicar. Sin dudas la escuela es el vehículo que permite la construcción de sujetos pensantes capaces de interactuar con los demás para transformar sus vidas y hacer mejores transformaciones de su propio entorno.

A pesar de la importancia que tiene la comprensión de textos, en las escuelas colombianas, en lo relacionado con el desarrollo de pensamiento crítico, aún existen muchas falencias en esta competencia. Al respecto Pérez Abril (2003), afirma que en las escuelas de Colombia *no se reconocen diferentes tipos de textos*, hay una tendencia a utilizar el texto narrativo para enseñar a leer y escribir; *no se reconocen las intenciones comunicativas de los textos*, pareciera que no se trabajara en asuntos como ¿quién habla en el texto?, ¿a quién se le habla?, ¿para qué se habla?; hay dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos. La lectura de tipo literal no permite explorar más allá de los límites del texto para avanzar hacia

interpretaciones más complejas en las que se involucren otras informaciones y otros textos; *hay dificultad en la lectura crítica*, las evaluaciones masivas en Colombia han mostrado que leer críticamente un texto implica procesos cognitivos complejos. Este tipo de lectura supone una comprensión del sentido literal de la información y la realización de inferencias. Si no hay una comprensión global del texto difícilmente se podrá tomar una posición al respecto (p. 11-17).

Así mismo, no se puede desconocer que en el campo educativo, existen un gran número de docentes con prácticas de aula tradicionales para enseñar la lectura y escritura, que no reflexionan sobre su hacer pedagógico y educan con las mismas estrategias que ellos fueron formados.

En este orden de ideas, se requiere implementar estrategias que potencien la comprensión de texto, en especial los expositivos, porque son los más abundantes en la vida académica y social, ya que son los encargados de informar los nuevos sucesos científicos o académicos acontecidos en el entorno global y local.

En la presente investigación se aborda la comprensión de textos expositivo-descriptivos, por ser uno de los textos que más circulan en las aulas, no solo en el área de lenguaje sino también en las otras áreas del conocimiento, lo que permite implementar propuestas que ayuden a los estudiantes a formarse como lectores, partiendo de situaciones reales, textos contextualizados y de mucho interés para ellos.

En el ámbito escolar siempre ha predominado el uso de los textos narrativos, debido a que su propósito es entretener o divertir, a través historias fantásticas, dejando a un lado otros tipos de textos como el expositivo, a pesar de su importancia para iniciar la comprensión lectora en los estudiantes, por basarse en acontecimientos reales, necesarios para enseñar a comprender, de los cuales se vale este tipo de texto (Álvarez, 2010).

De acuerdo a las ideas anteriores, se deben retomar propuestas que hayan dado buenos resultados a nivel internacional, nacional y local, que estén muy relacionadas con el objetivo de esta investigación, el cual consiste en determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica con enfoque comunicativo en la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de los grados quinto y sexto de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada, de la ciudad de Riohacha. Tales son los casos de (Álvarez y Ramírez (2010); Mejía y Flórez (2012); Marín y Aguirre (2010); Castellón, Cassany, y Díaz (2015); Iglesias (2016)).

En relación con los aportes que estos autores han realizado a la presente investigación se puede afirmar que ha habido mejorías en la comprensión lectora, en el uso social del lenguaje y el trabajo con textos expositivos, pero aún existen fallas en el proceso educativo porque se continúa exigiéndole al estudiante a comprender los textos sin enseñarle cómo hacerlo, se motiva a leer para obtener una nota y no para adquirir conocimiento, es decir, que se busca son resultados y no desarrollar procesos y no se utilizan destinatarios y situaciones reales para enseñar los procesos de comprensión y producción de textos.

Así mismo, para Pérez Abril (2003) “es un reto para el docente generar situaciones de lectura y escritura en la que el estudiante se vea atraído y vinculado. Porque al leer y escribir comprometen sus intereses y sus vivencias. Es así que la escuela debe generar espacios donde los estudiantes tengan razones para leer, razones comunicativas, no razones evaluativas”. (p.21).

Como se puede verificar en los resultados de las pruebas PISA en los años 2006, 2009, 2012 y 2015, estos no fueron muy favorables para Colombia; en la edición 2015, se evaluó a 540.000 estudiantes, Colombia tuvo una mejoría de 40 puntos porcentuales en lectura, al pasar de 385

puntos en el año 2012 a 425 puntos en el 2015, aun así continua ocupando los últimos lugares, está por debajo de países latinos como Chile, Uruguay y Costa Rica.

Según el informe nacional de resultados publicado por el ICFES (2015) la prueba sobre lectura arrojó que el 57% de los jóvenes en Colombia alcanzaron el nivel mínimo esperado, este porcentaje es 13 puntos porcentuales más alto que el que se obtuvo en PISA 2006. Esto significa que se ha avanzado un poco, pero siguen habiendo dificultades en los estudiantes para comprender, donde solo cinco de cada diez estudiantes pueden detectar algunos fragmentos de información dentro de un texto, reconocen la idea principal, comprenden las relaciones y construyen significados dentro de textos que requieren inferencias simples, y pueden comparar o contrastar a partir de una característica única del texto.

Los resultados de estas evaluaciones brindan información importante para el diseño y la implementación de políticas educativas que permitan disminuir las brechas existentes en el sistema educativo. Es por ello, que el Gobierno Nacional ha adelantado distintos planes de mejoramiento del sistema educativo, como la implementación de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, junto con los Exámenes de Estado Saber 11°, Saber TyT y Saber Pro que aplica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) a nivel nacional, las cuales son un elemento fundamental para determinar los avances en el aprendizaje de los niños y jóvenes del país, estas pruebas buscan que los estudiantes desarrollen competencias y habilidades que les permitan desempeñarse exitosamente en la sociedad y en las pruebas nacionales e internacionales.

Los resultados de las pruebas SABER en el área de lenguaje realizadas por el ICFES en el año 2017 a nivel nacional muestra un puntaje promedio es de 311 en el grado quinto en el Índice

Sintético de Calidad Educativa (ISCE) a nivel nacional un puntaje de 5,48 comparando estos resultados con las pruebas realizadas en el año 2016 el puntaje promedio fue de 297 en el grado quinto, el ISCE fue de 5,42; se puede observar que se sigue presentando un nivel satisfactorio pero no avanzado, evidenciando que casi la mitad de los estudiantes superó el nivel literal de lectura y pasó al inferencial. Aproximadamente la tercera parte de los estudiantes en cada uno de los grados alcanzó el nivel más desarrollado de competencia crítica, sin embargo, la mayoría de estudiantes presentan aún dificultades para comprender con mayor profundidad los contextos e intenciones de los diferentes textos (MEN, 2018).

Ahora bien, si los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos, en comprensión de textos a nivel internacional y nacional son desalentadores, en el departamento de la Guajira, no es la excepción. A través del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), sistema por el cual se obtiene el promedio de desempeño de instituciones educativas de los 32 departamentos o entidades territoriales certificadas (ETC) arrojó que el porcentaje que obtuvo La Guajira fue de 22,17%, ubicándose en el puesto número 27. El primer lugar le pertenece a Santander, con 49,38%. ICFES (2015).

Al igual que en el departamento en la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada, los resultados siguen siendo desfavorables. En la prueba de lenguaje en la competencia lectora los estudiantes del grado 5 obtuvieron los siguientes resultados: 51% insuficiente, 42% mínimo, 0% en satisfactorio y 0% avanzado, el Índice Sintético de la Calidad Educativa de esta institución fue de 3,18%(2014) 4,61% (2015). ICFES (2016), manteniéndose por debajo de la media nacional que para la época fue de 5,42%.

Realizando un análisis de los resultados de las pruebas saber en la institución, en lo que respecta a la competencia lectora, se puede concluir que los estudiantes presentan dificultades en aspectos como la comprensión lectora y la producción de textos, es decir, que los estudiantes no evalúan información explícita o implícita de la situación de comunicación, no identifican información de la estructura explícita del texto, no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto, no recuperan información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos, no relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos, no evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.

Por las razones antes expuestas en las que se evidencian dificultades para el proceso de comprensión y especialmente del texto expositivo, se presenta esta propuesta investigativa que tiene como pregunta central:

*¿Cuál es la incidencia de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de los grados 5° y 6° de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada de la ciudad de Riohacha?*

*¿Qué reflexiones se generan acerca de la enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica?*

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo General**

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de los grados 5° y 6° de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su

implementación. Y Determinar las reflexiones que se generan acerca de la enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la Secuencia Didáctica.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes participantes en el estudio.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión lectora de textos expositivos-descriptivos en los estudiantes de los grados quinto y sexto y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza a partir de su implementación.
- Evaluar el nivel de comprensión lectora, después de la implementación de la secuencia didáctica.
- Comparar los resultados de la evaluación inicial y final de la comprensión de textos descriptivos para determinar la incidencia de una secuencia didáctica.
- Analizar las prácticas de la enseñanza del lenguaje que se generen a partir de la implementación de la Secuencia didáctica



## Capítulo II: Marco Teórico

Dado que el centro de todo proceso educativo ha de ser el estudiante, es en pro de su formación que se plantean y transforman las prácticas docentes, determinar la incidencia de cualquier estrategia pedagógica implica conocer, estudiar y analizar los conceptos fundamentales que se pretenden abordar y las estrategias a través de las cuales se quiere llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, los referentes teóricos fundamentales que posibilitan la construcción de instrumentos, diseño de la propuesta y análisis de resultados obtenidos en la presente investigación son: el lenguaje desde la perspectiva de Vigotsky (1985) y Cassany (1999), modelos de comprensión de textos con autores como Camargo, Caro y Uribe (2008) y Jolibert (2002), el enfoque comunicativo soportado en Hymes (1972) y Tobón (2002), la secuencia didáctica con los aportes de Camps (2003) y Pérez (2010) y el texto expositivo a partir de Álvarez (2010). Aspectos que serán presentados a continuación:

### 2.1 Lenguaje

Enseñar a pensar podría ser el criterio fundamental de la calidad de la educación, y permitir a los estudiantes el acceso de análisis y apropiación del conocimiento es el mayor desafío que la educación puede ofrecer. El lenguaje como comunicación discursiva es la vía para lograr ese paso hacia el dominio del discurso razonado (Martínez, 2002). Cuando al niño se le enseña a pensar analiza toda la información a la que accede, para seleccionar lo que es útil y construir con ello su propio conocimiento, también es capaz de hacer pausas en el acto comunicativo para reflexionar sobre lo que va a decir o preguntar sobre lo que no entendió.

En este sentido, el lenguaje es considerado por muchos estudiosos, como transformador de la conciencia humana, porque permite el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y adquisición de conocimientos, como lo plantea Luria, (1984), citado por Valery (2000), quien expone que el lenguaje es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento, incluyendo por una parte operaciones conscientes con categorías verbales, permitiendo por otra parte volver a lo escrito garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para procesar y elaborar el proceso de pensamiento y adquirir conocimiento.

Ahora bien, si el lenguaje permite el desarrollo de pensamiento y adquisición conocimiento, es necesario que en la escuela se le dé la verdadera importancia que éste merece a la hora de desarrollar estrategias de pensamientos en los estudiantes. En este sentido, Niño (1994, p. 68) considera al lenguaje como “la capacidad global del hombre para simbolizar la realidad, desarrollar el pensamiento y comunicarse a través de cualquier medio”.

De la misma manera el MEN (1998) plantea el lenguaje como “la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje” (p. 11). En este sentido, se puede decir que el lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Así, lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido (la idea o concepto que construye de flor o de triángulo, por ejemplo) con una forma (una palabra, un dibujo, una caracterización corporal), con el fin de representar dicho contenido y así poder evocar, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y

requiera. Este será el concepto de lenguaje que asumirá la presente investigación, porque permite utilizar el lenguaje como práctica social y comprender desde diferentes perspectivas y situaciones los elementos utilizados en el acto comunicativo.

Como se trata de analizar las incidencias del lenguaje en el desarrollo de pensamiento y adquisición de conocimiento como producto de la construcción social, es necesario, abordar el lenguaje desde el enfoque sociocultural, que en términos de Vygotsky (1979) se plantea que, las funciones mentales se interpretan como normas sociales interiorizadas como resultado de una cesión de conciencia. Por lo tanto, lenguaje y pensamiento son dos cosas distintas con orígenes distintos y que a lo largo del desarrollo se produce una interconexión funcional en el que el pensamiento se va verbalizando y el habla se va haciendo racional. De tal manera que se regula y planifica la acción. Por tal motivo, el pensamiento no está subordinado al lenguaje, está influido.

Así mismo Vygotsky (1979), afirma que el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (la cultura). Es decir, la transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje es el principal vehículo de esos procesos y es lo que influye decisivamente en el desarrollo de la mente.

En este mismo orden de ideas el autor continúa planteando de una forma muy particular la utilización del lenguaje, y propone que desde el punto de vista de la comunicación el significado de cada palabra es una generalización o un concepto. Si las generalizaciones y conceptos son innegablemente actos del pensamiento podemos considerar el significado como un fenómeno inherente al pensamiento. Sin embargo, el nexo entre palabra (o significado) y pensamiento no es

constante. Esto se debe a que en la evolución histórica del lenguaje los significados de las palabras sufren un proceso de transformación (Vygotsky, 1987).

En conclusión se debe entender el lenguaje como una competencia comunicativa, que les permiten a las personas saber hacer cosas con lo que lee, escucha y observa teniendo en cuenta el contexto donde se desarrolle el acto comunicativo.

Para finalizar con lo concerniente al lenguaje desde una perspectiva general y poder pasar a etapas más específicas del uso de éste en actos comunicativos como lo son la escritura y la lectura, es necesario entender la pedagogía del lenguaje como la plantea Lomas (2014, pág. 11) “la cual debe estar orientada a contribuir en la medida de lo posible al aprendizaje gradual de las destrezas comunicativas habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, entender lo que se lee, escribir...)”. Es necesario que en la escuela se enseñen estrategias que permitan el desarrollo de habilidades para leer, comprender y expresarse.

## **2.2 Lenguaje escrito**

La escritura, desde una perspectiva sociocultural, implica que los niños reflexionen sobre cómo funciona la escritura antes de ingresar a la escuela, pues ya ellos han tenido la posibilidad de explorar con el lenguaje escrito, tanto en su casa como en los diferentes escenarios o lugares en donde puedan estar, los cuales les brindan información tanto a ellos como al adulto con quien se encuentren, sobre qué hacer, cómo, en dónde, cuándo y con quién asumir determinada acción para satisfacer su necesidad. Al respecto Rincón (2007) manifiesta que,

...al concebir a los niños como sujetos activos que construyen sus conocimientos a través de sus acciones sobre los objetos del mundo y en la confrontación de los resultados de estas acciones con sus propios conceptos y explicaciones así como

con las ideas de otros, se fue comprendiendo que también ante el sistema de escritura como objeto social, los niños intentan hipótesis y las ponen a prueba con el propósito de leer y escribir cuando estas prácticas les interesan, así no hayan iniciado la escolaridad (p. 52).

Es por ello que no se le debe decir al niño que no sabe leer cuando no es capaz de descifrar códigos, porque él posee otras habilidades que le permiten hacer lectura de su entorno y comprenderlo a su acomodo.

A su vez, Jolibert (2002) afirma que:

...escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales, es producir textos o mejor dicho, tipos de textos, en función de sus necesidades y proyectos. Por lo tanto, se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de letras aisladas” (p.57).

Es a partir de esta concepción que se empieza a dar otra mirada a la escritura, y por tanto, a exigir otras formas de acercamiento al lenguaje escrito en la educación inicial. Solo el comprender cómo funciona el sistema de escritura permitirá a los niños y a las niñas apropiarse de la escritura, al entender que a través de ella representan y transmiten sus ideas.

Ahora bien, para entender la escritura desde la perspectiva de Jolibert (2002) en contextos y destinatarios reales, se hace necesario entender los roles que debe asumir el enunciador en un texto y los que le asigna al lector, que en palabras de Martínez (1999) se conocen como roles discursivos que el autor del texto ha puesto en escena, es decir, del papel discursivo que él ha asumido (científico, pedagogo, testigo, observador, participante) y que ha asignado al lector (estudiante, colega) y a la vez de la manera como estos dos protagonistas han sido relacionados con el Él (el contenido del texto) en el mismo texto, permite hacer inferencias en un primer

momento, sobre las intenciones que el autor tiene con el texto respecto al lector (persuadir, convencer, informar, seducir).

Por eso leer no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de 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 socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (MEN, 1998, p. 49).

Ahora bien, ya que la escuela es un espacio donde se lee para escribir y se escribe para comprender, y estos dos procesos se pueden desarrollar desde cualquier disciplina, es necesario entender estas prácticas sociales, como la plantean Pérez y Roa (2010),

...la lectura y la escritura están presentes en el desarrollo del pensamiento matemático, cuando se exploran los saberes del mundo natural (ciencias naturales), cuando hay una aproximación al conocimiento y una indagación propia de las ciencias sociales, cuando se trata de explorar los diversos lenguajes de expresión artística, cuando el cuerpo es el centro de la actividad en educación física, cuando se dirimen conflictos, cuando se construyen reglas de juego. Siempre el lenguaje está presente, y siempre la intervención del docente es fundamental (p. 8).

Por ello es necesario desarrollar el proceso de la lectura desde las diferentes disciplinas que conforman el currículo, donde todos los docentes deben participar en el fortalecimiento de esta competencia y no dejarla a cargo del docente de lenguaje.

Cabe resaltar de las ideas anteriores, que en la medida que los procesos de enseñanza de lectura y escritura cobran relevancia en la escuela, es necesario valorar el rol que desempeña el docente como mediador de conocimientos y conocer las concepciones que motivan sus prácticas

de enseñanza y aprendizaje que permiten lograr transformaciones positivas en los estudiantes y sentido por lo que hace.

Por último, se hace necesario aclarar que en la actualidad, se hablaba de lecto-escrituras, porque se cree que estos dos procesos, por ser complementarios se pueden fusionar y formar uno solo, pero se comete el error de pensar de que todo aquel que lee sabe escribir y todo aquel que escribe sabe leer, se debe reconocer que la lectura y la escritura son procesos diferentes que se complementan, que en palabras de Jolibert (2002) se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo. Es necesario abordarlos por separados porque existen estrategias y métodos diferentes para aprender a leer y a escribir, dejando claro que el escritor y el lector tienen habilidades diferentes. Es por ello que en esta investigación se habla primero de escritura, luego de lectura y por último de comprensión lectora.

### **2.3 Lectura**

La lectura es un proceso un poco complejo, porque se pone en juego aprendizajes previos, el contexto donde se desarrolla el texto y la interpretación de lo que se lee, es decir, comprender el lenguaje escrito. En este sentido, para Lomas (2003).

...la lectura es la interacción entre un lector, un texto y un contexto. El lector, al leer, incorpora los conocimientos que posee, es decir, lo que es y lo que sabe sobre el mundo. El texto incluye la intención del autor, el contenido de lo dicho y la forma en que se estructura el mensaje. El contexto, en fin, incluye las condiciones de la lectura, tanto las estrictamente individuales (intención del lector, interés por el texto, efectos de la lectura del texto en el *horizonte de expectativas* del lector...) como las sociales (en el caso de la lectura escolar, si la lectura es compartida o no, el tiempo que se le destina en las aulas, el contraste entre las diversas interpretaciones del texto....) (p.62).

Por considerarse la lectura una práctica social del lenguaje, permite que haya una interconexión entre el que escribe el texto, el contenido de éste y el que lo lee generando en el lector construcción de conocimientos necesarios para la solución de problemáticas de su vida cotidiana.

Así mismo, para Jolibert (2002) interactuar con el texto permite interrogarlo, interrogar un texto es formular hipótesis sobre su sentido, a partir de los índices que se detectan a través del mismo texto o de la interpretación que se le dé, cuando un niño o un grupo de niños está “interrogando” un texto y construyendo el significado que precisa cada vez en forma más finas gracias a las preguntas, a las claves encontradas a las hipótesis formuladas y verificadas utilizando el contexto.

Después de haber definido la lectura, de acuerdo a conceptos que fundamentan esta investigación por su alto grado de afinidad con el propósito que persigue el estudio, se procede a dar varios conceptos de comprensión lectora, cerrando con un concepto final en la cual está centrada la presente investigación.

### **2.3.1 Comprensión Lectora.**

La comprensión lectora se entiende, en términos amplios, como la habilidad del lector para extraer información a partir de un texto impreso. El diccionario de la Real Academia Española concibe comprensión como la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas.

En este orden de ideas, se quiere dejar claro que el concepto de comprensión lectora que validará esta investigación es el planteado por Jolibert (2002) la comprensión de lectura es un proceso mediante el cual el lector construye el significado a partir de diferentes claves del texto mismo. Entre ellas se encuentra la situación de comunicación, que tiene que ver con el



reconocimiento de elementos propios del contexto comunicativo (quién escribe, para quién escribe, con qué objetivo y para qué). En cuanto a la comprensión de textos expositivos-descriptivos, este proceso involucra además de expresar información, aspectos que permiten una mejor comprensión, como el anclaje (tema), aspectualización (características del objeto) y la puesta en relación (contextualizar) (Adam, 1991).

Para tener una buena comprensión lectora se hace necesario implementar modelos de comprensión que permitan facilitarle al lector la comprensión global del texto de forma fácil y segura como los planteados por Solé (1987). Por ello seguidamente se pasa estudiar algunos tipos de modelos de comprensión lectora que faciliten la comprender el texto de forma global.

### **2.3.2 Modelos de Comprensión Lectora**

Son muchos los modelos que existen sobre la comprensión lectora, donde todos tienen validez de acuerdo a los objetivos y finalidades que se quieran alcanzar, por eso en esta investigación no se explicará cuál es el más adecuado para comprender, solo se definirán los más pertinentes en el proceso de comprensión global de textos expositivos-descriptivos.

#### ***2.3.2.1 Modelo Ascendente.***

Según Solé (1987),

...este modelo considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, proceso que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras frases). En esta perspectiva, el autor analiza el texto partiendo de lo que se considera más simple (la letra) hasta llegar a lo que se cree más complejo (la frase, el texto en su globalidad) (p.1).

#### ***2.3.2.2 Modelo Descendente.***

Según Solé (1987),

...en este modelo la lectura se inicia en el lector que hace hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito. Se postula un procesamiento también unidireccional y jerárquico, pero esta vez en sentido descendente, en el cual la búsqueda de significado guía las actuaciones del lector durante la lectura (p. 2).

Se puede apreciar, que existe una diferencia entre estos dos modelos, el primero, se interesa por la grafía y los sonidos, aquí el núcleo de la lectura es el texto, no permite que el lector tenga una comprensión adecuada; el segundo, se interesa por el lector y cómo este percibe la globalidad del texto, aquí el núcleo de la lectura es la comprensión, permite que el lector ubique desde el principio la lectura en un marco de significación.

El modelo ascendente (bottomup) propone que la lectura implica ir de la identificación e integración de los niveles inferiores (grafías, palabras, frases) hasta llegar a las unidades lingüísticas superiores (oraciones, texto); en este modelo, la comprensión se entiende entonces como reconocimiento jerárquico de unidades lingüísticas, esto es, un proceso de decodificación. Por su parte, el modelo descendente (top down) sostiene que el proceso lector va de la mente del individuo al texto, de tal forma que éste se erige como el protagonista del proceso, dado que se plantea que los conocimientos que el lector posea sobre el mundo en general y sobre el tema del texto en particular, le permiten entenderlo de forma más fácil (Castelló, 1997, p. 187).

### ***2.3.2.3 Modelo Discursivo Interactivo.***

Según Solé (1987) en la lectura intervienen de manera simultánea, coordinada e interactuante procesamiento de la información en sentido ascendente y descendente. Cuando el lector se sitúa ante un texto los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, el de las palabras, el de las frases...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente. En el modelo interactivo la lectura

deviene una actividad cognitiva compleja, es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis a partir de diversos índices.

Desde la perspectiva del modelo interactivo, se asume entonces la comprensión lectora como un proceso constructivo en el que se “requiere el esfuerzo deliberado del lector para ir interpretando el significado de un texto” (Castelló, 1997); en este sentido, la lectura es un proceso dialéctico que se establece entre el sujeto lector y el texto, proceso que implica una negociación “entre lo que el lector va interpretando y las características particulares del texto” (p. 188).

#### ***2.3.2.4 Modelo sociocultural.***

La perspectiva sociocultural según Cassany (2007), adopta una mirada más etnográfica de la lectura. Más allá del código y de los procesos cognitivos, está constituye un acontecimiento comunicativo que pone en juego unos roles, unas identidades y valores propios de la comunidad.

Ahora bien, desde una mirada sociocultural, leer y comprender es “participar” en una actividad preestablecida socialmente: requiere adoptar un rol determinado, aceptar unos valores implícitos y un sistema ideológico o reconocerse miembro de una institución o comunidad. Para desarrollar las prácticas de lectura sociocultural se deben trazar cuatro ideas básicas: *primera*, las prácticas lectoras se vinculan con el entorno social del aprendiz, es necesario utilizar material auténtico como carteles, publicidad y noticias de prensa; *segunda*, la escritura se integra con códigos como imágenes, gráficos y sonidos; *tercera*, se adopta una actitud decididamente crítica, se deben descubrir los valores subyacentes del texto, la discusión personal y la elaboración de ideas propias y *cuarta*, se discuten las practicas letradas establecidas, se propone darle autonomía

al lector para que desarrolle su propia comprensión con ideología propia e interactuando con los demás.

Seguidamente, de los modelos de comprensión lectora se abordará el enfoque comunicativo donde se tiene en cuenta el uso del lenguaje en un contexto determinado.

## **2.4 Enfoque Comunicativo**

Hablar de enfoque comunicativo, es referirse a la competencia comunicativa, que posee una persona para producir o comprender un discurso en una la situación de comunicación y un contexto determinado. Para ampliar y tener una mejor explicación de este tópico, se definirá desde las perspectivas de Chomsky (1965), para conocer la competencia lingüística y desde Hymes y Halliday (1976), para ver la comunicación como un acto social y no meramente lingüístico. Estas teorías son fundamentales en la conceptualización del enfoque comunicativo pues sientan las bases para el estudio del lenguaje en uso partiendo de sus funciones dentro de unos contextos de significación, lo que provee una visión diferente del estudio del lenguaje.

En 1965, Chomsky propuso el término de competencia lingüística y lo definió como “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” (p. 21). Pero este concepto solo vislumbra la competencia lingüística, que por sí sola no da garantía de una buena comunicación. Más tarde, Hymes (1971) amplía la noción de Chomsky y la concibe como una actuación comunicativa acorde a las demandas del entorno. La definición de Hymes (1971) se aparta así del hecho meramente lingüístico y le da cabida a otros aspectos como el social y el psicológico.

La dimensión lingüística abarca inicialmente lo referente a la gramática tradicional, con sus niveles: morfología, sintaxis, fonética, fonología y semántica (Chomsky, 1965) a estos elementos

Hymes (1971) agrega la capacidad y el entendimiento de relacionarlos con el contexto socio-histórico y cultural en el que se lleva a cabo la comunicación. Según la visión de este autor no basta solo con saber las reglas gramaticales del uso de la lengua, es sumamente importante tener la capacidad de relacionarlos con el contexto.

Para Hymes (1971), el enfoque comunicativo es el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a los participantes en una interacción real, en un contexto determinado, comportarse de manera adecuada, según las convenciones socioculturales y lingüísticas de la comunidad de habla.

Esta competencia posee, según la perspectiva de Hymes (1971), las reglas de interacción social y la competencia cultural que conllevan a comprender las normas de comportamiento de los miembros de una cultura específica, la asimilación de todos los aspectos de la cultura, específicamente los que se refieren a la estructura social, los valores, y creencias.

Es por esto que Hymes (1972) afirma que,

...el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí 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. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa (p.22).

Hymes (1967) quien subraya que la competencia del hablante no se limita a los aspectos gramaticales, sino que cada usuario tiene un conocimiento práctico de su lengua (características del emisor, receptor, tema, forma del mensaje, canal, código, situación).

De este modo, para poder hablar una lengua, no solo se requiere un dominio de las estructuras gramaticales de esa lengua, sino también un dominio de las reglas sociales, culturales y psicológicas que rigen el uso del lenguaje dentro de un determinado contexto. Al respecto, Hymes (1976) propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si esta: 1. es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla; 2. Es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; 3. Es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; 4. Se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla.

Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no y de qué, con quién, dónde, en qué forma (Hymes, 1971, 1995, p. 34).

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (1998) en los lineamientos curriculares de lenguaje, considera que las ideas centrales del enfoque comunicativo siguen teniendo actualidad, porque el trabajo por 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 diverso tipo de textos y discursos, la atención a los aspectos pragmáticos y socioculturales implicados en la comunicación, son ideas incuestionables. Sin embargo, la propuesta de centrar la atención en el proceso de significación, además de la comunicación, le imprime un carácter que enriquece mucho el trabajo pedagógico.

Por su parte Halliday (1975),

...considera el lenguaje como un comportamiento social, introduce los conceptos de contexto y situación en el estudio del lenguaje en uso. Esta teoría además, provee el marco conceptual que promueve el desarrollo de nuevas teorías lingüísticas al insistir en las posibilidades sociales de la naturaleza del lenguaje, en sus funciones y usos. Establece que la lingüística está relacionada con la descripción de los actos de habla o textos, ya que sólo a través del estudio del lenguaje en uso se dan todas las funciones del lenguaje (p.21).

Para complementar lo antes dicho se debe entender la competencia comunicativa como la plantea Lomas (1999) es un conjunto de conocimiento (socio) lingüístico y de habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). A medida que nos relacionamos con otras personas en contextos diversos, vamos adquiriendo y dominando los conocimientos lingüísticos y textuales, las destrezas comunicativas y normas socioculturales que caracterizan los intercambios comunicativos en diferentes situaciones de comunicación de la vida cotidiana.

A partir de las diferentes interpretaciones sobre el enfoque comunicativo se puede concluir que la competencia comunicativa es fundamental para la interacción social y la adquisición de conocimiento, donde se hace necesario desarrollar las habilidades comunicativas hablar, leer, escribir y escuchar.

Ahora bien, como es a través de la interacción social con los demás y el entorno como se desarrolla la competencia textual, es necesario que desde la escuela se empiece a producir y comprender diversos tipos de textos, desde un género que integre escuela-comunidad y que además permita el desarrollo de trabajos colaborativos, desde esta perspectiva el tipo de texto adecuado para que se dé una relación entre personas y contexto es el expositivo, el cual será abordado a continuación.

## 2.5 El texto expositivo

El texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales – subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular (Álvarez, 2010, p. 21).

El texto expositivo se caracteriza por la permanente ampliación de información nueva, por la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual con la cual deben comprenderse, interpretarse los conceptos o los objetos de estudio. La intención de exponer información configura textos y discursos que se atienen a una serie de características que aparecen regularmente en la configuración mental o esquemática del sujeto y en las propias peculiaridades lingüísticas y textuales del documento (Álvarez, 2010, p.22).

Considerando lo anterior, en esta investigación fue escogido el texto expositivo como base para la comprensión lectora por su objetividad y la intención de exponer información actualizada, no se pretende abordar los diferentes subtipos de textos expositivos que existen, sino trabajar con uno de ellos, que permita interpretar y comprender en contextos escolares a través la observación y descripción de objetos de estudio, es decir, que el subtipo de texto de esta investigación es definición-descripción, el cual definiremos a continuación.

### *2.5.1 Textos expositivos descriptivos*

La descripción en la escritura expositiva está relacionada con conceptos tales como: estructura, morfología, procedimiento, proceso, mecanismo, sistema, comparación, funciones, fases, ciclos, entre otros. Proporciona conocimientos de un objeto o de un fenómeno por los accidentes que le son propios y que lo determinan con relación a otros. (Álvarez, 2010).



Por ejemplo: La fórmula del agua -H<sup>2</sup>O- en sí misma, únicamente indica su composición y peso molecular. No explica las propiedades extraordinarias que resultan de su arreglo molecular único [...] Los dos átomos de hidrógeno están separados entre sí por 105° adyacentes al átomo de oxígeno, de forma que la molécula es asimétrica, cargada positivamente del lado del hidrógeno y negativamente del lado del oxígeno. Por esta razón se dice que el agua es dipolar (Kemmer, 1996, p. 1).

En el caso anterior se busca clarificar el fenómeno a través de detalles más precisos que explican la naturaleza del cuerpo. Se profundiza agregando información sobre procesos que implican la conformación de la estructura. Como se puede ver, la consideración de ambos subtipos de organización mental de la exposición, supone un recurso importante para la mejora de la comprensión y la producción de textos en todas las materias del currículo, y en los usos orales y escritos de la interacción social. El esquema de la secuencia o proceso, variante de la descripción, se puede representar de la siguiente manera:

Paso 1: ¿Qué es o de qué trata? Paso 2: ¿Cómo es o cuál es su estructura? Paso 3: ¿Cómo funciona o cuáles son las implicaciones?

El texto *Expositivo – Descriptivo*, se caracteriza por contener información sobre un tema o aspecto del mismo, pretende que el lector obtenga la mayor cantidad de elementos posibles para que se haga una imagen exacta de la realidad; generalmente, los marcadores textuales que identifican este tipo de estructura pueden ser: *se define como... se pueden agrupar como... las características son... se dividen en...* los textos descriptivos ayudan a resolver preguntas como: ¿de qué está hecho?, ¿cómo funciona?, ¿de qué partes consta?, ¿qué tamaño tiene? Meyer y Freddle, citados por (Sáenz, 2003).

Por su parte Adam (1991) citado en (Padilla, 2007), teniendo en cuenta el principio secuencial para la delimitación de tipos textuales, postula lo que él denomina prototipo descriptivo, y destaca también que lo fundamental de éste es que está configurado en un orden jerárquico, a partir de cuatro procedimientos: anclaje, aspectualización, la puesta en relación y subtematización. En esta investigación solo se tuvieron en cuenta los tres primeros procedimientos, los cuales se definen más adelante cuando se aborda la superestructura.

Una vez identificado el tipo de texto a trabajar, se hace necesario casarse con una estrategia pedagógica que permita desarrollar competencias lectoras para mejorar la comprensión, en este sentido se toman los aportes hechos por Camps (2003, 2006) en el diseño e implementación de secuencias didácticas.

## **2.6 Secuencia didáctica**

Desde la perspectiva del lenguaje se han venido implementando estrategias que permitan la interacción social en la adquisición de conocimiento, dichas estrategias deben articular actividades que permitan lograr el objetivo planteado para enseñar o aprender un tema específico, por su uso práctico y secuencial estas actividades ha recibido el nombre de secuencias didácticas.

De acuerdo con Camps (2003) “una secuencia didáctica es un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan ciertas actividades articuladas en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (p.43).

En lo que respecta concretamente al campo del lenguaje, Pérez y Roa (2009) entienden una secuencia didáctica como,

Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún, (o algunos), procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específicos [...] que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales. Por ejemplo, una secuencia didáctica para aprender a argumentar oralmente, una secuencia para aprender a escribir artículos de opinión, para aprender sobre la escritura, entre otro (p.12)

La SD es una estrategia que se viene implementando en las escuelas Colombianas para mejorar las prácticas de aula, porque permite que el maestro reflexione sobre lo que está haciendo, genera la participación de los estudiantes en la planeación de los contenidos a desarrollar durante su ejecución y se evalúa por procesos el avance de los educandos. Según Camps (2003) para el diseño de una Secuencia Didáctica se deben considerar tres aspectos básicos:

### ***2.6.1 Fase de planeación o preparación.***

Esta fase tiene como fin planear y formular la secuencia didáctica, así como explicitar los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la comprensión textual. En ella tienen lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc., por parte del docente, con el fin de ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma.

### **2.6.2 Fase de ejecución o desarrollo.**

Es el proceso de intervención pedagógica para el cumplimiento de los objetivos propuestos y el desarrollo de los contenidos. Incluye el diseño de actividades en varias sesiones, que tienen un tema integrador y que se desarrollan de una forma secuencial y no de forma aislada.

### **2.6.3 Fase de Evaluación.**

La evaluación de la secuencia didáctica será un proceso constante, realizado desde el inicio de la secuencia hasta la finalización de la misma y que debe basarse en la adquisición de los objetivos planteados.

Para ello deben quedar definidos los instrumentos que se piensan emplear (observación, preguntas directas, análisis, deducción, registro escrito, exposición, debate, disertación, entre otros). Estos instrumentos están referidos a los criterios específicos de autoevaluación, coevaluación (con compañeros) y hetero-evaluación (del docente).

Seguidamente se definen tres de las siete marcas propuestas por Jolibert (1995) para comprender un texto. Las cuales son consideradas como dimensiones en la presente investigación.

## **2.8 Situación de Comunicación**

Es la forma como se manifiesta el lenguaje en situaciones de vidas reales, donde se reconocen elementos propios del contexto (quién escribe, para quién escribe, con qué objetivo y para qué). Jolibert, (2002). Dentro de la situación de comunicación debemos identificar quién escribe, para quién escribe y con qué objetivo, lo que para Jolibert es: el enunciador, el enunciatario y el propósito del texto.

### **2.8.1 Enunciador.**

Entendido como el productor de un texto, el cual se asume como conocedor del tema.

### **2.8.2 Enunciatario.**

Persona o grupo de personas para quienes va dirigido el texto.

### **2.8.3 Propósito.**

Es la intención comunicativa que busca el productor del texto.

## **2.9 La superestructura**

Es la forma como está organizado el texto, es decir, la silueta donde se evidencia la lógica de la articulación de las diferentes partes que lo conforman. Joliber (2009). La superestructura se va a trabajar desde la perspectiva de Adams, porque en la presente investigación se aborda el texto expositivo-descriptivo, por lo cual se hace necesario definir los aspectos que conforman la estructura de estos tipos de textos a continuación.

### **2.9.1 El Anclaje.**

Garantiza la unidad semántica, mencionando el tema en cuestión, título dado. La entidad que va a ser descrita se señala generalmente con un nombre propio o común, denominado tema-título J.M. Adam (1991).

### **2.9.2 La Aspectualización.**

Se presentan aspectos relevantes que permite caracterizar el objeto, tema o fenómeno en cuestión (partes y/o cualidades). J.M. Adam (1991).

### **2.9.3 La Puesta en Relación.**

Permite, por una parte, situar el objeto local y/o temporalmente y, por otra, ponerlo en relación con otros por los diversos procedimientos de semejanza, tales como la comparación y la metáfora J.M. Adam (1991).

## **2.10 Lingüística textual**

Relacionada con las funciones dominantes organizadoras del lenguaje; enunciación (signo de): personas, espacio/tiempo, modalización; coherencia-semántica y progresión, sustitutos (anafóricos) sistemas temporales y adverbios de tiempo. Jolibert, J. (1991). Esta autora plantea que dentro de la lingüística textual, se deben abordar seis funciones (enunciación, sustitutos, subtítulos, campos semánticos y lexicales, nexos o conectores y puntuación del texto) que permiten organizar el lenguaje de un texto, en esta investigación solo se tendrán en cuenta tres de esas funciones (enunciación, sustitutos y conectores).

### **2.10.1 Las opciones de la enunciación.**

La enunciación corresponde a la manera en que un autor se implica en un texto, es decir, la forma como el autor escribe el texto (en primera o tercera persona) Jolibert (2009).

El texto escrito crea un escenario discursivo en el que se ponen a funcionar fuerzas enunciativas entre los sujetos discursivos que intervienen en él: el Yo, el Tú y el Él (el saber). La identificación o toma de conciencia de los roles discursivos que el autor del texto ha puesto en escena, es decir, del papel discursivo que él ha asumido (científico, pedagogo, testigo, observador, participante) y que ha asignado al lector (estudiante, colega) y a la vez de la manera como estos dos protagonistas han sido relacionados con el Él (el contenido del texto) en el mismo texto, permite hacer inferencias en un primer momento, sobre las intenciones que el autor tiene con el texto respecto al lector (persuadir, convencer, informar, seducir). Martínez, M. (1999).

### **2.10.2 Los Sustitutos.**

Son los pronombres o grupos nominales que remplazan personas y objetos mencionados a lo largo del texto, permitiendo situar e identificar de quién se trata. Jolibert (2009).

### **2.10.3 Los Conectores.**

Se utilizan para articular los párrafos de un mismo texto y facilitar la comprensión de su progresión, los conectores más comunes son los adverbios y las conjunciones. Jolibert (2009).

A partir de lo expuesto sobre los procesos de escritura, lectura y comprensión de textos, se hace necesario fundamentar esta investigación con una teoría que permita darle un uso pragmático al lenguaje, como lo plantea Hymes (1971) a través del enfoque comunicativo, el cual se define a continuación.

### **Propuesta de Jolibert (1991)**

Los Siete niveles de competencias lingüísticas para leer y producir textos que sea susceptible de servir de herramienta a los docentes para – concebir y llevar a cabo las actividades trama de preparación de módulos de aprendizaje y elección de actividades de entrenamiento-refuerzo), – evaluar los logros de los niños y elaborar con ellos criterios de autoevaluación. Evidentemente, no se trata, para el aprendiz lector, de analizar el texto a partir de estos “siete puntos de vista” lingüísticos, ni para el educador de hacerles analizar como en una secuencia de gramática explícita. Se trata de que el lector: – Detecte en el texto las huellas, marcas, manifestaciones, en resumen, las claves que dejan en el texto estos siete niveles de operaciones.

Utilice las claves como informaciones para construir el significado de un texto. Para el educador, se tratará pues de detectar para sí mismo y de entrenar a los niños para detectar y hacer interactuar estas claves.

En cualquier tipo de texto se buscan: 1. Los índices (lingüísticos y otros) que dan testimonio del contexto de la situación y del contexto textual en el cual se inserta el texto que se lee. 2. Las huellas (lingüísticas y otras) de los principales parámetros de la situación de producción de ese texto (¿Quién lo escribió? ¿Para quién? ¿Por qué lo escribió? ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? ¿Dónde?). 3. Las características que permiten identificar el tipo de texto y justificar esta identificación (del contexto a la diagramación y a la silueta). 4. Las manifestaciones observables de la superestructura del texto: ¿tiene una silueta característica? ¿Una lógica interna funcional, cronológica, narrativa, otra? ¿un inicio y un cierre específicos? 5. Las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel conjunto del texto. Detectar como se manifiestan: - las opciones de enunciación (marca de personas, del sistema de tiempos, referencias de lugares, papel de los adverbios de tiempo y lugar); - los sustitutos; - las conexiones; - el contenido semántico y su progresión a través del léxico; - lo que traduce la puntuación, los cambios de línea, las mayúsculas. 6. Las huellas útiles del funcionamiento lingüístico en el nivel de las frases: - las marcas de relaciones (principales acuerdos y relaciones personas/terminaciones verbales); - los determinantes; - los términos más portadores de significado para este texto preciso y cuyo (re)conocimiento, por el medio que sea, es casi inevitable; - el significado de la puntuación de las frases o de su ausencia. 7. Al nivel de las palabras y de las microestructuras, se trata, a la vez: a) De delimitar los diversos modos de reconocimiento de palabras: - las palabras ya conocidas: ya “fotografiadas” globalmente o ya analizadas; - las palabras nuevas que se pueden “adivinar” gracias a la conjunción de su contexto y de la identificación de letras o sílabas que las componen; - las palabras nuevas que es capaz de descifrar. b) De detectar los grafemas (minúsculas y mayúsculas) que se sabe aislar y nombrar, su entorno, y las combinaciones de grafemas más frecuentes: - sílabas; - varios grafemas para un mismo sonido; - los conjuntos más



corrientes (br, cr, gl o bien ar, ir, or, etc.); - las combinaciones significantes que constituyen prefijos o sufijos. Quedan pendientes las preguntas: ¿Cómo aprender a detectar y combinar estas claves, en estrategias cada vez más adecuadas y más flexibles? ¿Cómo enseñar a aprenderlas cuando se ha optado por la organización de un aprendizaje que sea “significativo”, constructivista e interactivo?

Puesto que, en definitiva, se trata de revalorizar la enseñanza sabiendo que el objetivo no es de enseñar a leer sino de formar niños lectores.

Ahora bien, como en todo proceso educativo debe estar inmerso el estudiante y el docente, es necesario que se hable de las prácticas reflexivas de este último, para conocer las transformaciones que se han logrado en el que hacer pedagógico del maestro.

## **2.7 Prácticas reflexivas**

Como en un principio la educación estuvo a cargo de religiosos, los cuales buscaban formar para en disciplina y la obediencia, lo importante para las escuelas de estas épocas era que memorizara los contenidos sin hacer trasposiciones didácticas y el estudiante siguiera las instrucciones dadas por el docente para aprenderse los contenidos memorísticamente, no había espacio para desarrollar en los niños habilidades de pensamiento, mucho menos para reflexionar si lo que estaba haciendo lo hace bien o mal, negándose a sí mismo la posibilidad de reflexionar sobre lo ocurrido en el aula con los estudiantes, ¿Qué aprendieron los estudiantes? ¿Cómo lo aprendieron? ¿Con quién lo aprendieron? ¿Qué deben desaprender? impactando con este tipo de conducta los resultados de los estudiantes en las pruebas saber y las evaluaciones externas, así como su formación integral (el ser, el saber, y el saber hacer). Al respecto Perrenoud (2010) plantea que,

...la práctica reflexiva debe constituirse en un hábito permanente para el docente, donde debe tomar una postura, una forma de identidad o un *habitus*. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo (p.13). En este sentido, reflexionar sobre las prácticas docentes implica ver la verdad como un constructo en constante modificaciones, reconstruir teorías, implementar nuevas estrategias didácticas y pensar en un currículo abierto donde el centro del aprendizaje sea estudiante dándole la facultad de aprender a través del uso del lenguaje y el desarrollo de habilidades comunicativas como, hablar, escuchar, leer y escribir; también se debe desaprender prácticas obsoletas que se oponen al cambio y empezar a contar y a dar a conocer lo que se hace dentro del aula para abrir espacios en el ámbito educativo, permitiendo que otros docentes nutran sus prácticas pedagógicas con las experiencias de otros, el docente debe convertirse en un investigador, lo cual le da mérito para que a través de sus investigaciones haga ciencia y se salga de la estructura en la cual se encuentra encerrado que lo permite visualizar su labor.

De acuerdo a lo anterior Perrenoud (2010), propone que el docente debe ser competente para desempeñarse en tres facetas: acción, posteriori, y antes de la acción. En la acción, la reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar de punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados. A posteriori, la reflexión permite analizar con más tranquilidad los acontecimientos, construir saberes cubriendo las situaciones comparables que podrían sobrevenir. Y antes de la acción, cuando los problemas son recurrentes, la reflexión se desarrolla no solo para planificar y montar escenarios sino para preparar al enseñante a enfrentarse a los imprevistos (p.193).

Por su parte Schön (1987) afirma que “el docente puede reflexionar sobre la acción, retomando el pensamiento sobre lo que se ha hecho para descubrir como el conocimiento en la acción puede a ver contribuido a un resultado inesperado. Se puede hacer una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o se puede realizar una pausa en medio de la acción para pensar” (p.36). Una vez terminada la clase el docente debe reflexionar sobre las acciones realizadas durante el desarrollo de ésta, para confirmar si se lograron los objetivos planteados, identificar qué fue lo que hizo obtener resultados diferentes a los propuestos e implementar nuevas estrategias o reestructuración de las ya utilizadas que ayuden a la comprensión y solución de la situación presentada sin afectar el proceso educativo.

“De un modo alternativo se puede reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente, la acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras los estamos desarrollando” (p.37). Reflexionar en medio del desarrollo de una clase le permite al docente recurrir a nuevas ideas que lo conlleven a la corrección de los errores presentados sin afectar el proceso educativo de los estudiantes.

“Claramente, una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre la reflexión en la acción, de manera que se produzca una buena descripción verbal de ella.” (p. 40). Durante el proceso pedagógico se pueden presentar imprevistos sobre los cuales es necesario que el docente haga una pausa reflexiva, para solucionar el problema que emerge, pero algo muy diferente es hacer metareflexión, es decir, reflexionar sobre lo reflexionado, lo cual se constituye en el componente esencial de aprendizaje permanente para el docente, permitiéndole elegir un enfoque flexible y adecuado para el desarrollo de su labor.

### Capítulo III: Marco Metodológico

En este capítulo se aborda el marco metodológico que permite presentar de forma coherente y organizada además de otros elementos el tipo y diseño de investigación, la cual permite realizar aportes a la comprensión de textos expositivos. En este enfoque investigativo como lo plantea Imbernón (2002) “el investigador manipula deliberadamente las variables (...), siempre se produce una provocación del fenómeno por parte del investigador con la finalidad de observarlo y medirlo” (p.31).

Así mismo, García & Ramírez (2010) “Una vez recogidos los datos a través de los instrumentos apropiados, el investigador debe enfrentarse a la tarea de tabularlos y analizarlos” (p.13).

El análisis de datos es una de las fases más importantes de la investigación puesto que permiten el acercamiento a la comprensión y la reflexión de las variables estudiadas a lo largo del proceso de investigación. En este caso puntual se busca medir cuantitativamente las transformaciones en el proceso de comprensión de textos en estudiantes del grado 5 ° de básica primaria para identificar las transformaciones o el impacto de la secuencia didáctica, sin desconocer las posibles causas que permiten transformar la comprensión.

#### 3.1 Tipo de investigación

La presente investigación está enmarcada en una metodología cuantitativa, ya que para Bernal Torres (2006) este tipo de metodología pretende explicar un fenómeno de manera objetiva a través del uso de la medición de las características de dicho fenómeno. En palabras de Hernández, & Baptista (2010) “es secuencial y probatorio (...). El orden es riguroso” (p.4). En el caso de esta investigación en particular, se pretende determinar la incidencia de una secuencia

didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos expositivo-descriptivos, en una población determinada, para lo cual se aplicaron dos pruebas, una inicial de diagnóstico (Pre-test) y otra final (Pos-test), que permitieron la recolección de los datos y la contrastación entre ambas.

Esta investigación es complementada con un análisis cualitativo de las prácticas de los docentes investigadores fue realizado a partir de un diario de campo diligenciado de manera personal por parte de cada uno de los maestros al finalizar cada sesión, haciendo un registro de las observaciones en el desarrollo de la secuencia didáctica y estableciendo conclusiones frente a las mismas.

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

Como el objetivo de este estudio es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de textos expositivos, se ha seleccionado un diseño cuasi-experimental intragrupo. Este tipo de diseño se caracteriza porque al igual que en un experimento se hace manipulación rigurosa de al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes, para Sampieri (1997) la muestra no hace parte de una selección al azar sino que se toma un grupo establecido previamente que se elige debido a sus características particulares para los intereses de la investigación.

El carácter de intragrupo implica que se trabaja con un solo grupo experimental sin ningún tipo de selección aleatoria, al cual se le aplica una prueba diagnóstica (Pre-test, para identificar el estado inicial de comprensión lectora) y una prueba posterior (Pos-test, para determinar el estado final). En medio de las dos pruebas se hace una intervención (secuencia didáctica) que es considerada la causa de los cambios significativos entre ambas aplicaciones.

Estas pruebas son aplicadas a los estudiantes a través de un cuestionario que consta de dieciocho (18) preguntas de comprensión lectora de textos expositivos-descriptivo, previamente diseñadas y validadas por expertos.

Este tipo de diseño se caracteriza porque al igual que en un experimento se hace manipulación rigurosa de al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes, en este caso se midió la variable dependiente comprensión de textos expositivos-descriptivos para determinar que tanto se transformó después de la intervención con una secuencia didáctica, así mismo, si se lograron los objetivos y se validaron las hipótesis planteadas al inicio del proyecto.

Todo lo anterior se realiza durante el diseño y la ejecución de una serie de pasos o estrategias, tal como lo plantearon Hernández, & Baptista (2003) el término diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea. En tal sentido mediante este el diseño de esta investigación se pudo analizar la certeza de la hipótesis de trabajo formulada en esta investigación.

### **3.3. Población y Muestra de la Investigación**

#### **3.3.1. Población.**

Esta investigación se desarrolló con los estudiantes de los grados quinto (5°) y sexto (6°) de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada, ubicada en la zona rural dispersa del Distrito de Riohacha, perteneciente al sector de la educación oficial. Cuenta con una población de 720 estudiantes de los grados preescolar hasta la media, y programas flexibles como el Ciclos Lectivos de Especiales Integrados (CLEI), son pertenecientes a los grupos étnicos indígenas, afrodescendientes y mestizos, cuyos padres son campesinos de estrato socio económico bajo,

basados en la economía de la siembra, recolección de cosechas, el pastoreo, la caza, jornaleo y la pesca. A pesar de existir el programa de educación para adultos, el nivel de analfabetismo es alto, lo cual dificulta el proceso de seguimiento a las actividades de los hijos. La planta docente es de 46; quienes se preocupan por buscar estrategias que permitan mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes, sin que esto signifique que hasta el momento sus estrategias pedagógicas hayan surtido los efectos deseados.

*Tabla 1 Población*

| <b>Criterios</b>   | <b>Estudiantes</b>                            |
|--------------------|---|
| Grado 5°           | 56  |
| Grado 6°           | 63  |
| <b>Total</b>       | <b>119</b>                                    |
| Promedio de edades | 9 a 13 años                                   |
| Labores            | Pastoreo y recolección de productos agrícolas |
| Etnia              | Afrodescendientes e indígenas                 |
| Nivel económico    | Estrato 0 y 1                                 |

### **3.3.2. Muestra.**

La muestra seleccionada para este trabajo es de dieciséis (16) estudiantes del grado quinto (5°) de la básica primaria y 20 de sexto (6°) de secundaria, cuyas edades oscilan entre los nueve y doce años de edad, del grado 5°; 9 estudiantes son hombres y 7 son mujeres. Mientras que del

grado 6°; 12 son hombres y 8 son mujeres, todos pertenecientes a la etnia afrocolombiana e indígena que habitan en el sector, de estrato socioeconómico bajo.

Los criterios de selección que se utilizaron fueron los siguientes:

- Grados y grupos que no fueran tan numerosos.
- Estudiantes que iban a presentar pruebas saber y/o la hubieran presentado recientemente.
- Estudiantes del grado quinto (5°), para el caso del profesor 1, y estudiantes del grado sexto (6°) para el caso del profesor 2.
- Que las edades de los estudiantes fueran más o menos homogéneas o similares, entre 9 y 13 años.
- Que el estrato y nivel socio-económico de todos fuera similar.
- Que todos hablaran y escribieran el castellano.
- Estudiantes a los cuales se les aplicó el Pre-test.
- Estudiantes que no participaron de la prueba piloto.

Estos dos grupos de estudiante participaron en la aplicación de una prueba diagnóstica (Pre-test), la intervención de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo y una prueba final (Pos-test).

### **3.4 Hipótesis**

#### **3.4.1 Hipótesis de Trabajo.**

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de los grados 5° y 6° de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada.



### 3.4.2 Hipótesis de Nula.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de los grados 5° y 6° de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada.

## 3.5 Variables

Para el desarrollo de esta investigación se determinaron dos variables, una de ellas es la variable dependiente (comprensión de textos expositivos-descriptivos) y la otra, es la variable independiente (secuencia didáctica de enfoque comunicativa), las cuales se definirán más adelante.

### 3.5.1 Variable Independiente.

La operacionalización de las variables se realizó bajo la formulación de unas dimensiones y sus respectivos indicadores e índices, este último utilizado para calificar la variable dependiente (comprensión de textos expositivos descriptivos) en una puntuación de 1 y 0, donde 1 significa que el estudiante identifica o reconoce acertadamente la pregunta formulada en el cuestionario y 0 significa lo contrario. Por medio del siguiente cuadro se dan a conocer la variable independiente y dependiente de esta investigación, cada una con sus dimensiones y sus indicadores correspondientes.

*Tabla 2 Variable Independiente*

| <b>Variable Independiente: Secuencia Didáctica</b>   |                    |
|--|--------------------|
| <b>Secuencia Didáctica:</b> De acuerdo con Ana Camps (2003). “Una secuencia didáctica es un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado hacia la realización de una tarea, para lo cual se diseñan ciertas actividades articuladas en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos”. |                    |
| <b>Dimensiones</b>   | <b>Indicadores</b> |

---

**Fase de Planeación o Preparación:**

Esta fase tiene como fin planear y formular la secuencia didáctica, así como explicitar los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción o comprensión textual. En ella tienen lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc., por parte del docente, con el fin de ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma. Camps (1995).

- ✓ Tarea integradora
- ✓ Objetivos didácticos
- ✓ Contenidos didácticos
- ✓ Selección y análisis de dispositivos didácticos

---

**Fase de Ejecución o Desarrollo:**

Es el proceso de intervención pedagógica para el cumplimiento de los objetivos propuestos y el desarrollo de los contenidos. Incluye el diseño de actividades en varias sesiones, que tienen un tema integrador y que se desarrollan de una forma secuencial y no de forma aislada. Camps (1995)

- ✓ Presentación y negociación de la didáctica
- ✓ Evaluación de condiciones iniciales o indagación de conceptos previos
- ✓ Actividades de intervención pedagógica: actividades de apertura, desarrollo y cierre

---

**Fase de Evaluación:**

La evaluación de la secuencia didáctica será un proceso constante, realizado desde el inicio de la secuencia hasta la finalización de la misma y que debe basarse en la adquisición de los objetivos planteados.

Para ello deben quedar definidos los instrumentos que se piensan emplear (observación, preguntas directas, análisis, deducción, registro escrito, exposición, debate, disertación, entre otros). Estos instrumentos están referidos a los criterios específicos de autoevaluación, coevaluación (con compañeros) y heteroevaluación (del docente). Camps (1995)

---

- ✓ Autoevaluación
- ✓ Coevaluación
- ✓ Heteroevaluación
- ✓ Actividades de metacognición

### 3.5.2 Variable Dependiente

En una investigación, la variable dependiente corresponde a aquella que se toma como el efecto producido después de una intervención. Es por ello que en este caso se toma como

variable dependiente, la comprensión lectora de textos expositivos, ya que ésta depende del tratamiento efectivo que se dé en la aplicación de la secuencia didáctica.

Tabla 3 Variable Dependiente

| <b>Variable Dependiente: Comprensión de Textos Expositivos</b>   |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <b>Dimensiones</b>   | <b>Indicadores</b>   | <b>Índices</b>   | <b>Preguntas</b>   |
| <p><b>Situación de Comunicación:</b><br/>Es la forma como se manifiesta el lenguaje en situaciones de vidas reales, donde se reconocen elementos propios del contexto (quién escribe, para quién escribe, con qué objetivo y para qué).<br/>Jolibert, J. (2002).</p> | <p><b>Enunciador:</b><br/>Entendido como el productor de un texto, el cual se asume como conocedor del tema.</p> | <p>1- Identifica el enunciador del texto como conocedor del tema.</p> <p>0- No Identifica al enunciador del texto como conocedor del tema.</p> | <p><b>a. El escritor del texto “Los gnomos” es una persona que:</b><br/>A. No conoce del tema los gnomos.<br/>B. Es un expositor desenfocado en el tema de los gnomos.<br/>C. Es experto en el tema los gnomos.<br/>D. Crítica y ridiculiza a los gnomos por su baja estatura</p> <p><b>2. La posición del autor en el texto es:</b><br/>A. Subjetiva<br/>B. Objetiva<br/>C. Irónica<br/>D. Fantástica</p> |
|  | <p><b>Enunciatario:</b><br/>Persona o grupo de personas a quien va dirigido el texto.</p>                        | <p>1- No identifica a quién (es) va dirigido el texto.</p> <p>1- No identifica los posibles lectores del texto</p>                             | <p><b>3. 3. El texto los gnomos que acabas de leer esta escrito:</b><br/>A. Exclusivamente para estudiantes universitarios<br/>B. Solamente para estudiantes de básica secundaria<br/>C. Para niños, jóvenes, adultos y ancianos<br/>D. Exclusivamente para</p>  |

---

estudiantes de derecho

**4. Podría decirse que quien lea este texto necesita:**

- A. Ser historiador
- B. No saber del tema.
- C. Ser antropólogo
- D. Saber del tema

---

**Propósito:** Hace referencia a la intención comunicativa del autor, en este caso exponer de manera descriptiva un texto sobre las plantas

1- Reconoce el propósito comunicativo del texto.  
0-No reconoce el propósito comunicativo del texto.

**5. El Propósito del autor es:**

- A. Describir un personaje
- B. Argumentar una opinión
- C. Contar una historia
- D. Relatar un suceso

**6. El autor con el texto pretende:**

- A. Narrar de forma fantástica
- B. Persuadir de forma argumentativa
- C. Dar instrucciones de forma secuencial
- D. Exponer de forma descriptiva

---

**La superestructura:**

Es la forma como está organizado el texto, es decir, la silueta donde se evidencia la lógica de la articulación de las diferentes partes que lo conforman. Joliber (2009).  
Para el caso del texto expositivo descriptivo....

**El Anclaje:**

Garantiza la unidad semántica, mencionando el tema en cuestión, – título dado. La entidad que va a ser descrita se señala generalmente con un nombre propio o común, denominado tema-título J.M. Adam (1991).

1- Identifica el título y el tema en el texto.  
0- No identifica cuál es el título y el tema en el texto.

**7. Si el autor del texto los gnomos, te pide que le cambies el título a su escrito, sin que éste pierda su enfoque. El título adecuado sería:**

- A. Origen de los gnomos
- B. Los gnomos y sus características
- C. Los gnomos y sus clasificaciones
- D. Hábitat de los gnomos

**8. Del título se puede inferir que el tema es:**

- A. La evolución de los gnomos
  - B. La descripción de los gnomos
  - C. La clasificación de los gnomos
  - D. La desaparición de los gnomos
-

**La Aspectualización:** Se presentan aspectos relevantes que permite caracterizar el objeto, tema o fenómeno descrito (partes y/o cualidades de las plantas medicinales). J.M. Adam (1991).

1- Reconoce en el texto las características más relevantes del objeto.  
0- No Reconoce en el texto características el objeto

**9. Tienen forma de hombres, son pequeños, viven muchísimos años y tienen mucha sensibilidad son:**

- A. Funciones de los gnomos
- B. Características los gnomos
- C. La personalidad de los gnomos
- D. El hábitat de los gnomos

**10. El esquema que mejor define este texto es:**

- A. 

|          |
|----------|
| Problema |
|----------|

 ⇨ 

|          |
|----------|
| Solución |
|----------|
- B. 

|       |
|-------|
| Causa |
|-------|

 ⇨ 

|        |
|--------|
| Efecto |
|--------|
- C. 

|            |
|------------|
| Definición |
|------------|

 ⇨ 

|             |
|-------------|
| Descripción |
|-------------|
- D. 

|          |
|----------|
| Pregunta |
|----------|

 ⇨ 

|           |
|-----------|
| Respuesta |
|-----------|

**La Puesta en Relación:** Permite, por una parte, situar el objeto local y/o temporalmente y, por otra, ponerlo en relación con otros por los diversos procedimientos de semejanza, tales como la comparación y la metáfora. J.M. Adam (1993).

1-Reconoce relaciones entre un objeto y otro  
0-No Reconoce relaciones entre un objeto y otro

**11. Según el texto, los gnomos y los hombres se parecen porque:**

- A. Ambos son de origen europeo.
- B. Ambos son seres vivos con rasgos físicos semejantes.
- C. Ambos son seres vivos con igual tamaño y peso.
- D. Ambos tienen el mismo promedio de vida

**12. En la expresión “el color de la cara es perla, pero los cachetes son rosas”. El autor hace una comparación metafórica, lo cual quiere decir que:**

- A. La cara es bonita, pero los cachetes son feos.
- B. La cara es blanca, pero los cachetes son rosados.
- C. La cara es brillante, pero los cachetes oscuros.

**Lingüística Textual: Las opciones de la**

Relacionada con las funciones dominantes organizadoras del lenguaje; enunciación (signo de): personas, espacio/tiempo, modalización; coherencia-semántica y progresión, sustitutos (anafóricos) sistemas temporales y adverbios de tiempo. Jolibert (1991).

**Enunciación de Personas:**

La enunciación corresponde a la manera en que un autor se implica en un texto, es decir, la forma como el autor escribe el texto (en primera o tercera persona) Jolibert (2009).

1-Identifica si el texto está escrito en tercera persona.

1- No identifica si el texto está escrito en tercera persona.

D. La cara es negra, pero los cachetes son blancos.

**13.** En la expresión **“Hay gnomos varones y gnomos hembras”**. Se puede inferir que es una frase escrita en tercera persona, porque:

A. El autor está implicado en el texto.

B. El autor es europeo.

C. El autor no está implicado en el texto.

D. El autor conoce a los gnomos.

El autor se implicó en el texto de los gnomos y escribió la siguiente oración: **“nosotros los gnomos, tenemos larga vida, podemos vivir cuatrocientos años”**. La forma correcta de escribir en tercera persona la oración anterior es:

A. Los europeos son gnomos porque pueden durar vivos cuatrocientos años.

B. Los gnomos, tiene larga vida, pueden vivir cuatrocientos años.

C. Tú eres un gnomo porque tienes larga vida y vives en Europa.

D. Todos nosotros somos gnomos que duramos muchos años de vida, aproximadamente cuatrocientos años.

**Los Sustitutos:**

Son los pronombres o grupos nominales que remplazan personas y objetos mencionados a lo

1- Reconoce cuando una persona u objeto es remplazada por un pronombre.

**15.**En la parte final del texto está la siguiente oración: “Nunca se ponen de mal genio, aunque suelen ser energéticos cuando los pequeños se portan mal”. En la expresión **“nunca se ponen de mal genio”**. El autor hace referencia a:

A. Los hombres europeos

largo del texto, permitiendo situar e identificar de quién se trata. Jolibert (2009).

1- No  
Reconoce cuando una persona un objeto es remplazada por un pronombre

- B. Los payasos de circos
- C. Los gnomos europeos
- D. Los niños pequeños.

**16.** En la parte central del texto aparece el siguiente enunciado: "Si los gnomos tuvieran la misma estatura que un hombre, estos se moverían con mucha mayor facilidad, correrían más rápido, saltarían más alto y levantarían un peso siete veces mayor". El sustantivo recíproco "**estos**", del anterior enunciado hace referencia a:

- A. Los hombres
- B. Los movimientos
- C. Los gnomos
- D. Saltos

**Los conectores:** Se utilizan para articular los párrafos de un mismo texto y facilitar la comprensión de su progresión, los conectores más comunes son los adverbios y las conjunciones. Jolibert (2009).

1-Identifica en el texto los conectores que se utilizan para articular un párrafo con otro.

0-No identifica en el texto los conectores que se utilizan para articular un párrafo con otro.

**17.** En la expresión "La mayoría de los gnomos viven en Europa. Son seres con la misma forma de los hombres, pero son mucho más pequeños", el conector "**pero**" se utilizó para:

- A. Establecer una relación espacial
- B. Introducir una causa a la frase anterior
- C. Ejemplificar la frase anterior
- D. Contrastar la frase anterior

**18.** En la expresión "Llevan una vida saludable, porque no comen demasiado, tienen pocos problemas emocionales, hacen mucho ejercicio y pesan menos de una libra". El conector adecuado para remplazar la palabra "**porque**", sin que cambie el sentido de la oración es:

- A. Además
- B. Ya que
- C. Entre tanto

### Unidad de análisis

En esta investigación se analizan las prácticas de enseñanza del lenguaje de los docentes investigadores que implementaron la secuencia didáctica.

El análisis de las prácticas de los docentes investigadores fue realizado a partir de un diario de campo (ver anexo xx), diligenciado de manera personal por parte de cada uno de los maestros al finalizar cada sesión, haciendo un registro de las observaciones en el desarrollo de la secuencia didáctica y estableciendo conclusiones frente a las mismas. A partir de este proceso, emergieron las siguientes categorías que fundamentan la reflexión sobre la práctica docente:

| <b>Categorías</b>           | <b>Definición</b>  |
|-----------------------------|--|
| <b>Descripción</b>          | Narrar los eventos ocurridos en el aula durante el desarrollo de la clase.   |
| <b>Adaptación</b>           | Identificar las situaciones que se presenten en el aula para hacer ajustes que considere pertinente.                     |
| <b>Autocuestionamientos</b> | Todos aquellos interrogantes que se hace el maestro frente a su propia actuación.  |
| <b>Autoevaluación</b>       | Reconocer los aciertos y errores de mi propia actuación.   |
| <b>Autorregulación</b>      | Tomar decisiones y ejecutarlas como consecuencia del proceso de autoevaluación.  |
| <b>Rupturas</b>             | Ensayar nuevas actividades con el propósito de lograr la construcción de saberes.  |
| <b>Continuidades</b>        | Actividades o rutinas que prevalecen en la actuación del maestro aunque no contribuyan a la construcción de saberes.     |
| <b>Autopercepción</b>       | Describir los sentimientos o ideas sobre lo que hace el maestro: miedos, alegrías, temores, satisfacciones, entre otras. |



|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>Percepción de Los Estudiantes</b> | Las impresiones que el maestro tenga sobre los estudiantes o el grupo. |
|--------------------------------------|--|

*Tabla 4 Categorías Análisis Cualitativo*

### **Unidad de Trabajo:**

1. Docente 1: Licenciado en Etnoeducación, especialista en Gestión Educativa, especialista en Administración de la Informática Educativa, con 14 años de experiencia como docente de aula en la Básica Primaria en el sector público.
  
2. Docente 2: Psicóloga, especialista en Administración de la Educación, con 17 años de experiencia, en el sector público como docente en la Básica Secundaria y Media en las áreas de Ética y Valores, Cátedra Afro y Filosofía.

### **3.5.3 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos**

El instrumento utilizado para medir la variable dependiente, es decir la comprensión de textos expositivos, es el cuestionario, el cual fue diseñado por los investigadores. Se debe tener en cuenta que para el diagnóstico inicial y final se elaboró un solo cuestionario, para el Pre-test y el Pos-test, el cual contiene 18 preguntas de textos expositivos cortos, que permite evaluar la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.

### **3.5.4 Descripción de instrumentos.**

El instrumento utilizado en esta investigación es el cuestionario, el cual fue aplicado para determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de los grados 5° y 6° de la Institución Etnoeducativo Sierra Nevada.

Para Martín (2004, p.23) “el cuestionario es un instrumento utilizado para la recogida de información, diseñado para poder cuantificar y universalizar la información y estandarizar el procedimiento de la entrevista. Su finalidad es conseguir la comparabilidad de la información”.

### **3.5.5 Validación de instrumentos**

La validación del instrumento se realiza a través de una prueba piloto y juicio de expertos, el pilotaje fue aplicado a otro grupo estudiantes del grado 5° con formado por 20 niños, con características similares al grupo experimental. Para ese momento, el Pre-test contaba con 14 preguntas, luego del pilotaje, se reestructuraron 3 preguntas y se elaboraron 4 más para quedar finalmente con 18, las cuales fueron enviadas a 2 expertos.

Una vez realizados los primeros ajustes a los instrumentos, ésta se envió a dos expertos en didáctica del lenguaje: Yenny Quintero Arango Licenciada en Español y Literatura, Magíster en Educación, docente de Básica Primaria y de la Universidad Tecnológica de Pereira y Diego Armando Aristizábal, Licenciado en Español y Literatura, Magíster en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de lenguaje de educación básica y superior.

Los expertos coincidieron en reconocer la validez del cuestionario teniendo en cuenta la Situación Comunicativa, la Superestructura y la Lingüística Textual, por considerarlas pertinentes para evaluar la comprensión de los estudiantes, dado que se encuentran en un nivel adecuado para su proceso de construcción del lenguaje oral y escrito, en niñas y niños de los grados quinto y sexto.

### **Procedimiento**

Este proyecto de investigación se llevó a cabo a través de 5 fases, las cuales se presentan a continuación:

| <b>Fase</b>                       | <b>Descripción</b>  | <b>Instrumentos</b>   |
|-----------------------------------|---|---|
| <b>Diagnóstico</b>                | <p>Evaluación de la producción de textos expositivo-descriptivos, antes de la implementación de la SD.</p> <p>Elaboración del instrumento<br/>Validación:<br/>a. Prueba piloto.<br/>b. Juicio de expertos</p> | Instrumento <i>Pre-test</i> :<br>Cuestionario (ver anexo 2) |
| <b>Diseño</b>                     | Diseño de la secuencia didáctica.   | Secuencia didáctica (ver anexo 1)                           |
| <b>Implementación y reflexión</b> | <p>Implementación de la secuencia didáctica</p> <p>Reflexión respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje en los tres momentos de la implementación de la SD.</p>                                       | Diario de campo (ver anexo 6)                               |
| <b>Evaluación</b>                 | Evaluación de la producción de textos expositivo-descriptivos, después de la intervención.  | Instrumento <i>Pos-test</i> :<br>Cuestionario (ver anexo 4) |
| <b>Contrastación</b>              | Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial ( <i>Pre-test</i> ) y la evaluación final ( <i>Pos-test</i> ) para identificar las transformaciones.  | Estadística descriptiva:<br>Medidas de Tendencias Centrales |

*Tabla 5 fases de la investigación*

#### **Capítulo IV: 4. Análisis de la Información**

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados de la información obtenida del Pre-test y Pos-test aplicados a los estudiantes en la presente investigación, que tiene como objetivo determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica (SD) de enfoque comunicativo en la comprensión de textos expositivos en los educandos de los grados 5° y 6° de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada de la ciudad de Riohacha y reflexionar sobre las prácticas de aulas a través del uso del lenguaje. Este apartado se aborda a partir de dos enfoques, en primer lugar el enfoque cuantitativo y en segundo lugar el cualitativo.

El grupo 1 está conformado por los estudiantes del grado 5° y el grupo 2 por los educandos del grado 6°.

Desde el enfoque cuantitativo se realiza el análisis de los resultados a través de la estadística descriptiva, a la comprensión de textos expositivos, la prueba de hipótesis, el comparativo general Pre-test y Pos-test por niveles de desempeño, el análisis de dimensiones, y el comparativo de indicadores del Pre-test y Pos-test por dimensiones. El análisis de las dimensiones se hizo a partir de las actividades desarrolladas en la SD y el contraste con teorías e investigaciones.

Así mismo, se presenta el análisis cualitativo del diario de campo, partiendo de la reflexión de las prácticas pedagógicas durante el desarrollo de cada una de las fases de la SD, planeación, desarrollo y evaluación. De igual manera se analiza el mayor o menor nivel de prevalencia de las ocho categorías previamente seleccionadas y construidas colectivamente entre el grupo de

maestranter después del análisis del diario de campo, entre ellas descripción, percepción, autopercepción, ruptura, indagación, auto cuestionamiento, adaptación y democratización.

A continuación se presenta el análisis cuantitativo de la comprensión de textos expositivos.

#### **4.1 Análisis cuantitativo de la comprensión de textos expositivos-descriptivos**

Para el análisis cuantitativo, se tuvo en cuenta la operacionalización de la Variable Dependiente, (comprensión de textos expositivos), conformada por tres dimensiones y tres indicadores, es decir, Situación de Comunicación (enunciador, enunciatarios, y propósito), la Súper Estructura (Anclaje, Aspectualización, y Puesta en Relación) y la Lingüística Textual (opciones de enunciación de la persona, los sustitutos y los conectores), para determinar el nivel de comprensión (bajo, medio, alto) de los estudiantes antes y después de la implementación de una SD de enfoque comunicativo.

Seguidamente se presenta la prueba de hipótesis, donde se analizaran las Medidas de Tendencia Central.

##### **4.1.1 Prueba de Hipótesis.**

En este apartado se hace el análisis de las Medidas de Tendencias Central, donde se valida la hipótesis de trabajo y se rechaza la nula, se identifica la movilidad de los estudiantes en los niveles de comprensión, utilizando para ello la estadística descriptiva.

A continuación se presenta por medio de una tabla la comparación de las Medidas de Tendencia Central del Pre-test y Pos-test de los grupos 1 y 2 de la presente investigación.

*Tabla 6. Medida de Tendencia Central Grupo 1 y 2.*

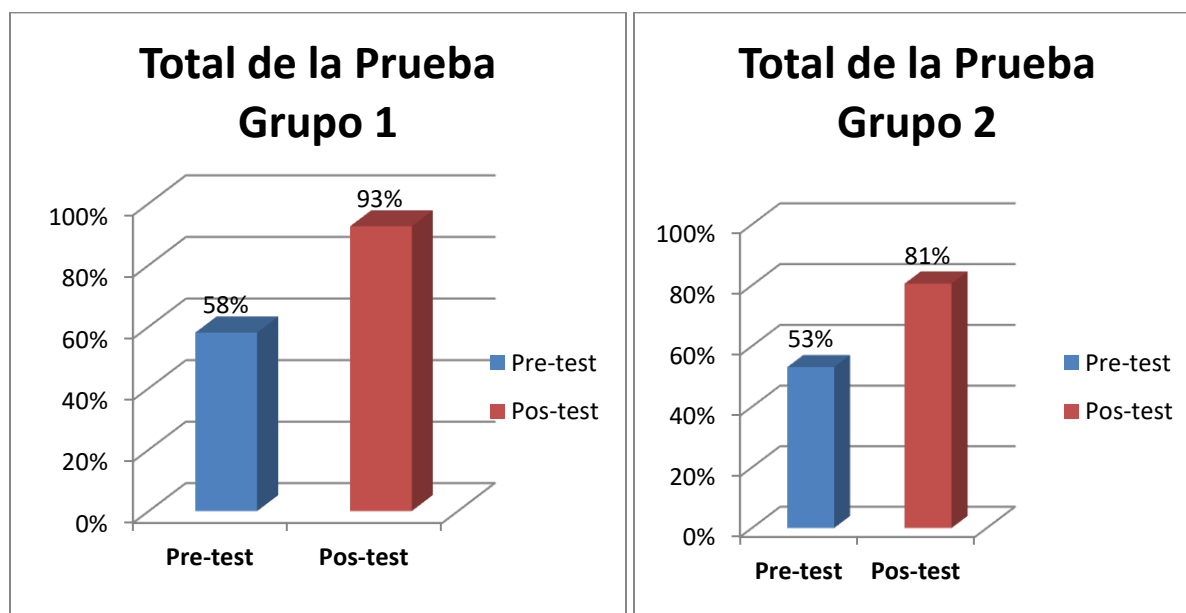
| <i>Grupo 1</i> | <b>Total Pre-test</b> | <b>Total Pos-test</b> | <i>Grupo 2</i> | <b>Total Pre-test</b> | <b>Total Pos-test</b> |
|----------------|-----------------------|-----------------------|----------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>Media</b>   | 6,875                 | 14,8125               | <b>Media</b>   | 6,9                   | 14,5                  |

|                                  |             |             |                               |            |              |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------------------------|------------|--------------|
| <b>Error típico</b>              | 0,426956282 | 0,227646473 | <b>típico</b>                 | 0,5799274  | 0,344123601  |
| <b>Mediana</b>                   |             |             | <b>ma</b>                     |            | 14           |
|                                  | 7           | 15          | <b>Moda</b>                   | 7          | 14           |
| <b>Desviación</b>                | 1,707825128 | 0,910585892 | <b>Desviación</b>             | 2,59351418 | 1,538967528  |
| <b>estándar</b>                  |             |             | <b>estándar</b>               |            |              |
| <b>Varianza de la muestra</b>    | 2,916666667 | 66667       | <b>Varianza de la muestra</b> | 6,72631579 | 2,368421053  |
| <b>Curtosis</b>                  | 42745       | 24102       | <b>Curtosis</b>               | 0,33957424 | -0,071750182 |
| <b>Coefficiente de asimetría</b> | 0,312606685 | -0,19157297 | <b>iente de asimetría</b>     | 0,6448412  | 0,288793907  |
| <b>Rango</b>                     | 6           | 3           | <b>Rango</b>                  | 10         | 6            |
| <b>Mínimo</b>                    | 4           | 13          | <b>Mínimo</b>                 | 3          | 12           |
| <b>Máximo</b>                    |             |             | <b>Máximo</b>                 |            | 18           |
| <b>Suma</b>                      | 110         | 237         | <b>Suma</b>                   | 138        | 290          |
| <b>Cuenta</b>                    | 16          | 16          | <b>Cuenta</b>                 | 20         | 20           |

La tabla muestra que en las Medidas de Tendencias Central del Pos-test de los dos grupos hubo cambios, lo cual permite evidenciar que los estudiantes avanzaron en la comprensión textual, sin embargo el cambio más notorio fue el del grupo 1, donde la Media pasa de 6,8 en el Pre-test a 14,8 en el Pos-test, mientras que en el grupo 2 pasa de 6,9 a 14,5 observándose una diferencia mínima de 0,3 puntos entre los dos grupos; en cuanto a la desviación estándar tuvo una variación en los resultados reduciendo su margen de error de 1,7 en el Pre-test a 0,9 en el Pos-test, para el segundo grupo de 2,5 a 1,5; respecto a la mediana y la moda se observa que pasa de

7 a 15 en el Pre-test y Pos-test y de 7 a 14 respectivamente para cada grupo, lo que puede indicar que la implementación de una SD en los estudiantes de los grados 5° y 6 de la I. E. Sierra Nevada mejoró la comprensión de textos expositivos, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de los grados quinto y sexto de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada.

De igual forma, estos cambios se evidencian en las siguientes gráficas donde se muestran los resultados generales de los dos grupos.

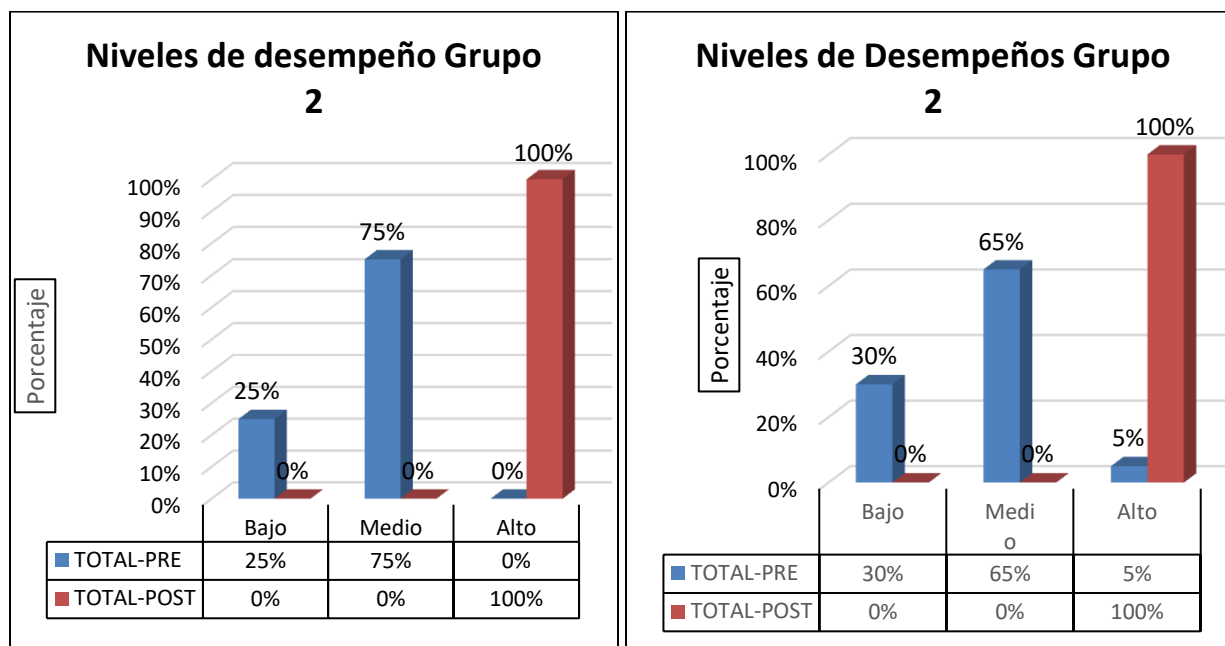


*Ilustración 1 Comparación total del Pre-test y Pos-test Grupo 1 y 2*

En la gráfica se puede observar que en los dos grupos en el Pos-test hubo cambios, ahora bien, el que mayor transformación tuvo fue el grupo 1 evidenciándose un avance porcentual de 35 puntos, pasando de 58% en el Pre-test a 93% en el Post-test, mientras que para el grupo 2 el avance fue de 28 puntos porcentuales, al pasar 53% en la prueba inicial a 81% en la prueba final; esto posiblemente se debió a que actividades desarrolladas durante la SD fueron realizadas como lo propone Jolibert (2002) la preocupación de todo docente debe consistir en hacer que el placer

de leer dure, y que la demanda persista mucho más allá del tiempo que exija el aprendizaje. El niño que sabe leer y empezó a leer por placer e interés por temas de su agrado tiene la capacidad de comprender lo que lee.

Seguidamente se muestran los resultados de los dos grupos, donde se ubican los estudiantes en niveles de comprensión bajo, medio y alto.



*Ilustración 2 Niveles de desempeño del Pre-test y Pos-test de los grupos 1 y 2*

En las gráficas se observan la movilidad de desempeños de los estudiantes entre los niveles bajo, medio y alto preestablecidos para la comprensión de textos expositivos-descriptivos. En el Pre-test la mayoría de los estudiantes de ambos grupos se movieron en los niveles bajo y medio, solo el 5% equivalente a 1 estudiante alcanzó el nivel alto en el grupo 2, mientras que en el Pos-test el 100% de los estudiantes pasaron al nivel alto en ambos grupos, ningún estudiante quedó en el nivel bajo, lo cual ratifica que la implementación de la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo permitió mejorarla comprensión de textos expositivos-descriptivos en los



estudiantes de los grados 5° y 6°, debido a que las actividades fueron realizadas teniendo en cuenta el interés y necesidades de los estudiantes para posicionarse en lectores activos con un alto nivel de comprensión.

En este sentido, y teniendo en cuenta los datos de las tablas y las gráfica, se rechaza nuevamente la hipótesis nula, y se revalida la hipótesis de trabajo que consiste en que una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora la comprensión de textos expositivos-descriptivo en los estudiantes de los grados quinto y sexto de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada.

Después de la comparación de los niveles de desempeño para el Pre-test y Pos-test y la validación de la hipótesis de trabajo, se procede a realizar un análisis de las tres dimensiones abordadas en la presente investigación con sus respectivos indicadores.

#### **4.1.2 Análisis de Dimensiones**

A continuación se realiza una comparación general de las dimensiones (situación de comunicación, superestructura y lingüística textual) de los dos grupos de estudio en la presente investigación, para determinar cuál fue la que logró mayor y menor transformación.

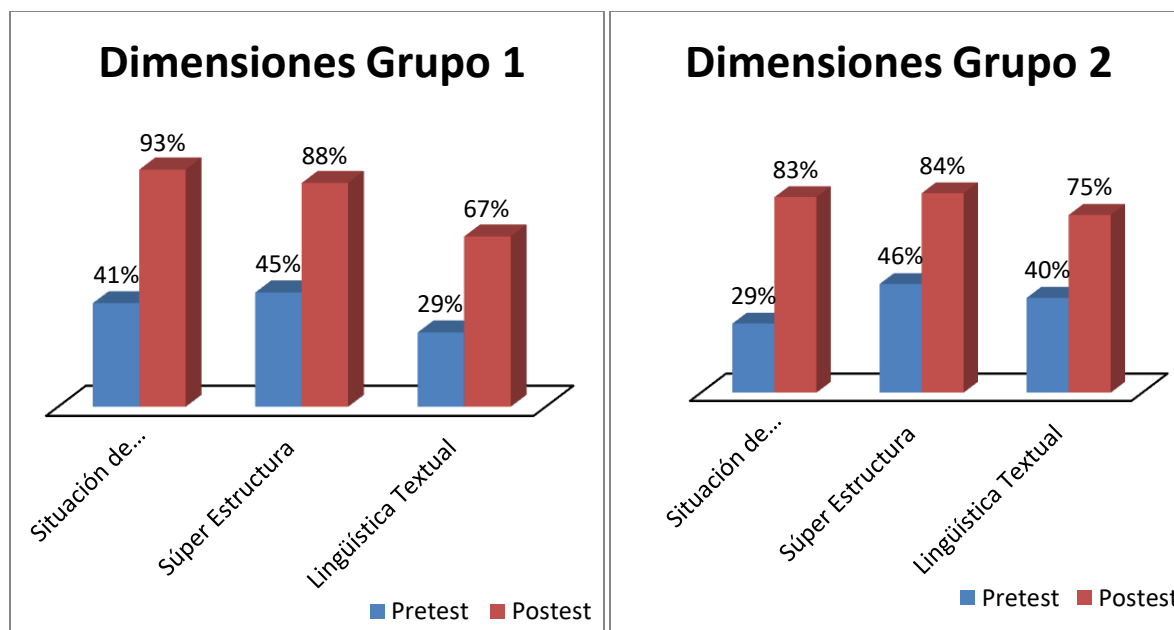


Ilustración 3 Comparación de las Dimensiones de los Grupos 1 y 2

En las gráficas se pueden evidenciar que al hacer la comparación de las tres dimensiones (situación de comunicación, superestructura y lingüística textual) antes y después de la implementación de la SD en ambos grupos hubo cambios, presentándose mayor transformación en el grupo 1; posiblemente esto debió a que durante las actividades desarrolladas en la SD los estudiantes estaban más motivados e interesados por aprender nuevas formas de comprender a través de textos contextualizados y actualizados como lo son los relacionados con las plantas medicinales.

Ahora bien la dimensión que mayor transformación obtuvo en ambos grupos fue la *Situación de Comunicación*, logrando avances notorio de 52 puntos porcentuales para el grupo 1 y 54 puntos para el grupo 2, al pasar de un 41% en el Pre-test a un 93% en el Pos-test y de un 29% a 83 en el Pre-test y Pos-test respetivamente. Esto se debió posiblemente a las actividades planteadas en la SD de enfoque comunicativo, las cuales permitieron que a través de situaciones reales de comunicación contextualizadas y dándole sentido a lo que se aprende, los estudiantes

lograron identificar el enunciador del texto como un experto del tema., al enunciatario como el destinatario, es decir para quién (es) va dirigido el texto y el propósito como la intención comunicativa que desea lograr el enunciador con el texto, tal como lo propone Jolibert (2002) “el lector es capaz de construir el significado del texto, porque reconoce los elementos propios del contexto comunicativo que permiten dar respuestas a preguntas como quién escribe, para quién escribe, con qué objetivo y para qué lo escribe” (p. 11).

Otro factor que incidió en las transformaciones logradas pudo ser la forma de trabajar en el aula, el uso de SD permite trabajar de forma diferente el texto expositivo, porque se plantean objetivos de acuerdo a lo que se pretenda alcanzar, facilita el trabajo en equipo, se tienen en cuenta los saberes previos de los estudiantes, por ser una propuesta nueva para ellos generó interés y motivación por la comprensión lectora.

Por otra parte, la dimensión que menor transformación tuvo para ambos grupos fue la *lingüística textual*, lográndose un avance de 38 y 35 puntos porcentuales respectivamente para los grupo 1 y 2, pasando de un 29% a 67% y de 40% a un 75% en el Pre-test y Pos-test, a pesar de que esta dimensión es la que más se ha trabajado en las escuelas colombianas, el esfuerzo realizado por los docentes no se ve reflejado en los resultados de esta investigación, se puede decir, que esto se debe a que los estudiantes tenían mucha debilidad en esta dimensión y poco se le había trabajado sobre el uso práctico al lenguaje en el acto comunicativo, lo cual no permite que el educando tenga en cuenta para su comprensión identificar si el texto está escrito en primera o tercera persona, reconocer cuando una persona u objeto es remplazada por un pronombre e identificar en el texto los conectores que se utilizan para articular frases o un párrafo con otro. Como lo plantea Jolibert (2009) el lector debe identificar la forma como el escritor se implica en el texto, situar los pronombres o grupos nominales que remplazan personas

y objetos mencionados a lo largo del texto y utilizarlos conectores para articular los párrafos de un mismo texto y facilitar la comprensión de su progresión.

A continuación se analiza los indicadores de cada una de las dimensiones de los dos grupos abordados en esta investigación.

#### 4.1.2.1 Dimensión 1: Situación de Comunicación.

La Situación Comunicativa hace referencia a la forma como se manifiesta el lenguaje en situaciones de vidas reales, donde se reconocen elementos propios del contexto.

El enunciador, entendido como el productor de un texto, el cual se asume como experto del tema; el enunciatario, es el posible destinatario del texto escrito; propósito se refiere a la finalidad que tiene el enunciador para producir el texto.

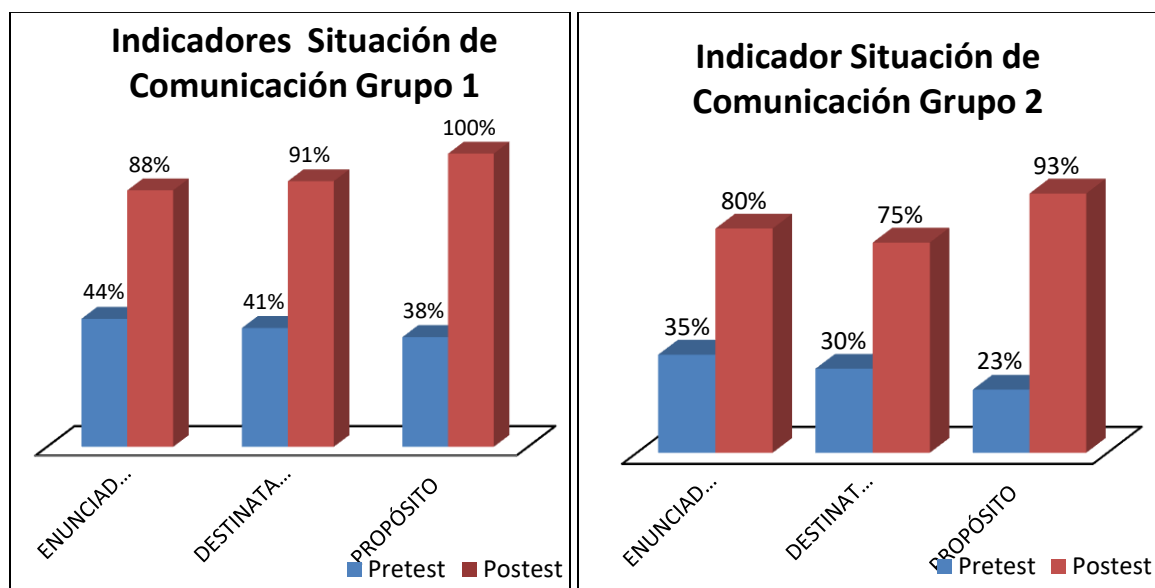


Ilustración 4 Comparación de Indicadores Pre-test y Pos-test Grupos 1 y 2

En las gráficas se muestran los indicadores preestablecidos para analizar la dimensión situación de comunicación y las transformaciones logradas por cada uno de los grupos en cuanto a los avances alcanzados por los estudiantes en la comprensión de textos expositivos, en este caso se valoran: el enunciador, enunciatario y propósito. Se puede evidenciar que todos los

indicadores mejoraron en ambos grupos, ahora bien, el que mayor transformación obtuvo fue el grupo 1, logrando transformaciones del 100% en el último de sus indicadores, esto posiblemente se debió a que los estudiantes aprendieron a identificar muy bien el propósito o intención de la comunicación del enunciador al momento de escribir un texto, lo cual según Jolibert (2002) es fundamental para comprender un texto. Así mismo, se le atribuyen los logros de los estudiantes a la adecuada y pertinente planeación de las actividades desarrolladas durante la implementación de la SD, tomando como referencia las estrategias de comprensión que permiten interrogar el texto para una mayor comprensión como lo propone Jolibert (2002) interrogar un texto es formular hipótesis sobre su sentido, a partir de los índices que se detectan a través del mismo texto o de la interpretación que se le dé, cuando un niño o un grupo de niños está “interrogando” un texto y contrayendo el significado que precisa cada vez en forma más finas gracias a las preguntas, a las claves encontradas a las hipótesis formuladas y verificadas utilizando el contexto.

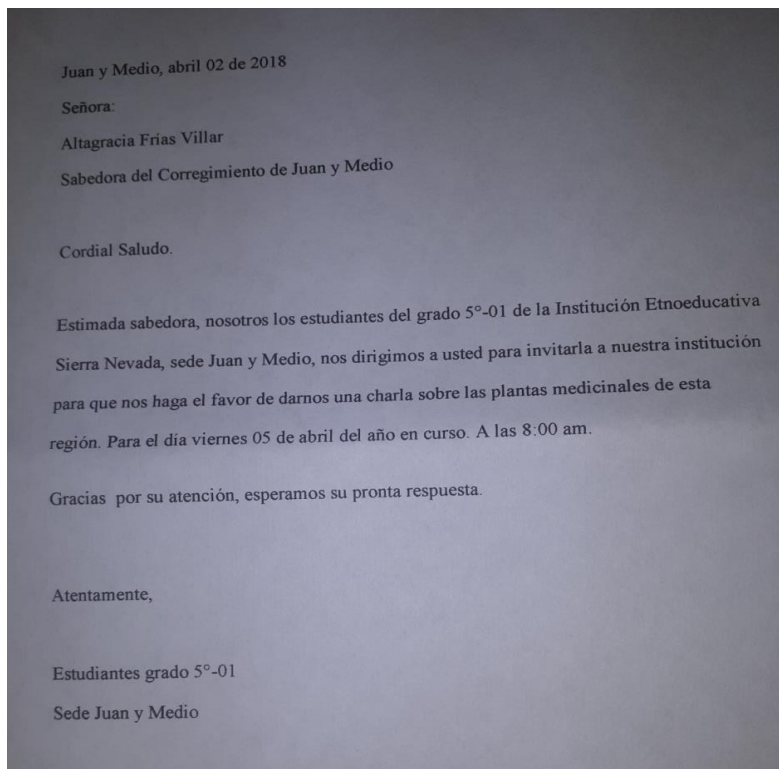
Ahora bien, el indicador que mayor transformación tuvo en ambos grupo fue el *propósito* logrando pasar de 38% en la prueba inicial a 100% en la prueba final en el grupo 1, lográndose un avance 62 puntos porcentuales; en el grupo dos se avanza de 23% a 93%, alcanzando 70 puntos porcentuales. Probablemente esto se logró porque en el desarrollo de la SD se hizo énfasis en trabajar sobre el propósito de los textos. Para ello, se leyeron textos escritos por expertos y en ellos se analizaron las marcas que en el texto permiten reconocer si se tiene en cuenta que quien escribe el texto es una persona que conoce del tema, que utiliza un vocabulario de acuerdo a los destinatarios del texto y el contexto donde se desarrolla el escrito. Además, después de la implementación de la SD se evidencia que los estudiantes comprenden la importancia de prepararse previamente a la comprensión, mediante la lectura y consulta de diversas fuentes,

como libros, Internet y personas mayores logrando asumir el rol de un experto en comprensión de textos expositivos-descriptivos. Para ello se llevaron a cabo en la SD diversas actividades encaminadas a reforzar este aspecto. Por ejemplo, en la sesión 3 se realizaron actividades relacionadas con la intención del texto expositivo y su estructura, la visita de un experto en plantas medicinales los ayudó a comprender de forma fácil y sencilla el propósito de todo texto descriptivo a través de los beneficios de las plantas medicinales, el análisis de videos y textos que trataban el tema, entre otras, esto con el fin de que logran tener una experiencia apropiada para la comprensión de textos. Así mismo, después de la implementación de la SD, los estudiantes comprendieron la importancia de pensar que el experto escribe para alguien real, que la forma en que se organiza el texto y el vocabulario empleado debe ir acorde al destinatario para que este lo pueda comprender y se cumpla el propósito del texto.

Estos resultados concuerdan con lo que dice Lerner (2001), sobre la comprensión de textos, donde lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura tiene como práctica social, en la cual hay un escritor que produce texto para otro que desea conocer e interpretar lo escrito, es decir que se aprende a comprender a través de la lectura de textos expertos.

Otra actividad que pudo ayudar a los resultados obtenidos en este indicador, fue la realizada en la sesión 1 de la SD, en la cual los estudiantes le escribieron una carta de invitación a una experta en plantas medicinales de su corregimiento para que asistiera a su Institución y le hiciera un conversatorio sobre las plantas medicinales de la región de Juan y Medio.

A continuación se presenta la ilustración No. 5, con la carta escrita por el grupo para invitar al experto en plantas medicinal.



#### *Ilustración 1 Carta a experto*

Aquí se muestra la respuesta que les dio el experto en plantas medicinales a los estudiantes, lo cual generó un gran impacto positivo en los estudiantes, sintiéndose muy felices porque lograron evidenciar que cuando se le escribe a alguien real, lo que escriben tiene sentido y logran su propósito comunicativo. Este hallazgo coincide con el planteamiento de Jolibert (2002), quien afirma que se debe trabajar el enunciatario y el propósito del texto en situaciones y destinatarios reales donde los niños y niñas pueden identificar a quién le escriben y con qué intención lo hacen.

Juan y Medio, Abril 3-2018

Estudiantes del grado 5<sup>o</sup>-01  
 Institución Educativa Sierra Nevada  
 Sede Juan y Medio

Cordial saludo.

Por medio de la presente les comunico que acepto con mucho agrado su invitación para aportar mis conocimientos acerca de las plantas medicinales, y así poder contribuir a su educación.

Atentamente

Alta Rocca Frios Villar.

### *Ilustración 2 Carta de experto*

Se puede observar el momento de la visita del experto al salón de clases, esto permite reafirmar que se cumplió el propósito de la carta.





En lo relacionado con el indicador que menor transformación obtuvo en ambos grupos fue el *enunciador*, sin embargo, es importante aclarar que dicho indicador pasa en ambos grupos, de un nivel bajo a un nivel alto después de la intervención; lográndose un avance de 45 puntos porcentual en el grupo 2 y 44 puntos en el grupo 1, tal como se observa en la gráfica. Esto se debió posiblemente a que las actividades planteadas en la SD para la identificación de la situación de comunicación de quién escribe como un experto en el tema abordado y el rol que asume el escritor, surtieron menos efecto que en los otros dos indicadores, como se puede observar en el siguiente interrogante planteado antes de la S.D. esto se evidencia en el interrogante N° 2 ¿Cuál es la posición del enunciador en el texto los “gnomos”?, a lo que sólo 2 estudiante de 16 lograron responder de forma acertada, y el resto, es decir 14 niños, lo cual representa el 87%, respondieron de forma equivocada dejando ver que en las escuelas no se le da importancia al rol que desempeña el enunciador en un texto.

En la prueba Pre-test se muestra que en ambos grupos las comprensiones iniciales los estudiantes no consideran importante identificar el productor de un texto, no tienen indicios de quién puede ser el lector, y no saben con qué propósito se escribe el texto, lo que permite entender que no interactúan con el texto, ni tampoco tienen presente al momento de leer el tema central del texto, es decir que leen sin sentido, solo lo hacen para decodificar, sin hacer una reflexión enunciativa de la situación comunicativa, reduciendo la función de la lectura a entonación y articulación de las palabras, creyendo que todo lo que leen son cuentos que solo buscan contar historias. Como se evidencia en el aula cuando se pregunta ¿cuál es el propósito de un texto descriptivo? el estudiante N° 2 contesta “*contar una historia*”, lo cual deja ver su saber y concepción con relación a la lectura.

Mientras que en el Pos-test la mejoría fue muy notoria, ya que el número de estudiantes que respondieron de forma acertada este mismo interrogante fue de 13, dejando ver que esta vez solo se equivocaron 3 de ellos. Esto demuestra que las actividades que se realizaron haciendo uso del lenguaje y atendiendo los aspectos relacionados con la situación de comunicación dieron buenos resultados.

De igual forma, se ratifica la importancia de tener en cuenta al leer, el rol que el escritor toma a la hora de producir un texto, para que quien lo lea haga inferencias para identificar la intención de quien escribe, como lo plantea Martínez (1999) la identificación o toma de conciencia de los roles discursivos que el autor del texto ha puesto en escena, es decir, del papel discursivo que él ha asumido (científico, pedagogo, testigo, observador, participante) y que ha asignado al lector (estudiante, colega) y a la vez de la manera como estos dos protagonistas han sido relacionados con el Él (el contenido del texto) en el mismo texto, permite hacer inferencias en un primer momento, sobre las intenciones que el autor tiene con el texto respecto al lector (persuadir, convencer, informar, seducir).

Después, de la intervención de la SD los estudiantes identifican los elementos propios de una situación de comunicación en los textos expositivos-descriptivos, es decir, se aumenta la comprensión en estos, porque son capaces de entender que la comprensión se da en un contexto compartido, donde hay un enunciador que elige un tema sobre el cual va desarrollar su texto, hay unos enunciatarios que a través del título que tenga el texto pueden predecir de que se va a tratar este y hay una intención comunicativa que se logra descubrir cuando se conoce el propósito del texto, este logro positivo se le atribuye al trabajo específico con tipología textual, a través del análisis de la comprensión lectora nivel literal, inferencial y crítico.

Estos datos concuerdan con la investigación realizada por Campo (2014) donde afirma que cuando se implementa una SD orientada a que los estudiantes establezcan la temática central y los ejes temáticos que se abordan a lo largo del texto modelo, tomando como apoyo los subtítulos presentados en el texto y al mismo tiempo, se propone la interrogación textual para la construcción de sentido, la relación del título con los aspectos que pueden abordarse en la autobiografía, para la construcción de sus propios textos autobiográficos.

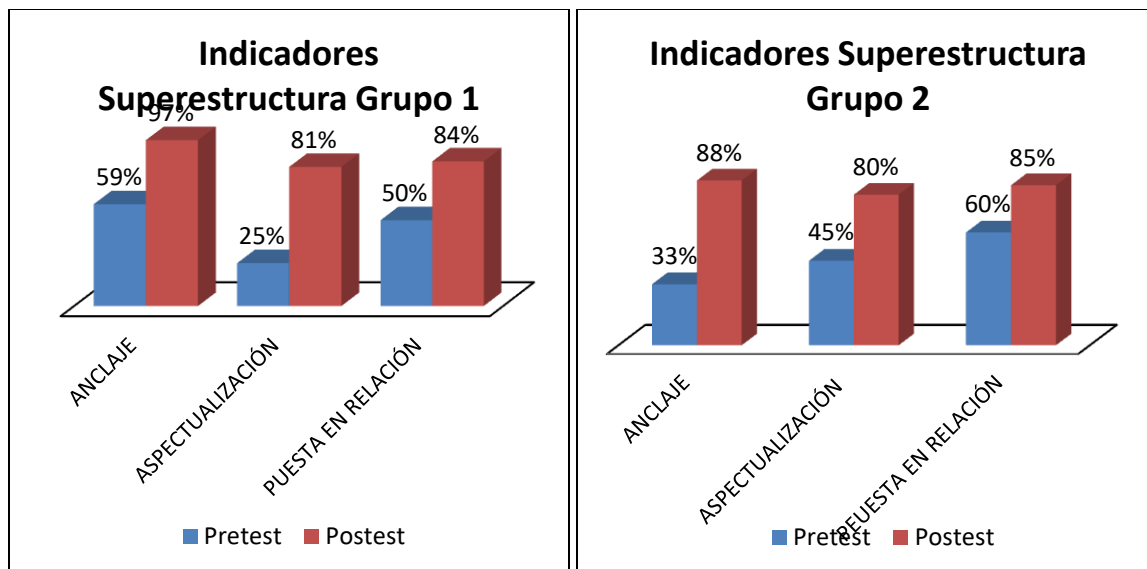
Así mismo, Herrera & Flórez (2016), afirman que después de implementar la secuencia didáctica de enfoque comunicativo y analizar nuevamente los resultados obtenidos, se evidenciaron cambios que afirmaron el mejoramiento de la comprensión lectora de textos, también identificaron elementos como la intención que tiene un autor al escribir un texto, las voces presentes en un texto, a quién se dirige un texto, el tema del texto y posibles lectores de un texto, a través de la lectura y comprensión de textos expositivos escritos por expertos.

Seguidamente se hace el análisis de los indicadores de la segunda y tercera dimensión y se le da inicio al análisis cualitativo de la presente investigación.

#### ***4.1.2.2 Dimensión 2: Superestructura.***

La superestructura se refiere a la forma como está organizado el texto, es decir, la silueta donde se evidencia la lógica de la articulación de las diferentes partes que lo conforman.

El anclaje, hace referencia al tema que se desarrolla en el texto, el cual debe estar relacionado con el título; la aspectualización, son las características que se hacen del objeto descrito; la puesta en relación, se refiere a las semejanzas que se obtienen al comparar un objeto con otro.



*Ilustración 7 Comparación de Indicadores Pre-test y Pos-test Grupos 1 y 2*

En las gráficas se muestran los indicadores preestablecidos para analizar la dimensión superestructura y las transformaciones logradas por cada uno de los grupos en cuanto a los avances alcanzados por los estudiantes en la comprensión de textos expositivos, en este caso se valoran: el anclaje, la aspectualización y la puesta en relación. Se puede evidenciar que todos los indicadores mejoraron en ambos grupos, ahora bien, el que mayor transformación obtuvo fue el grupo 1, lográndose avances positivos donde en el primer el indicador casi se alcanza el 100% esto posiblemente se debió a que las actividades planteadas en la SD fueron desarrolladas con el apoyo de padres de familia conocedores de la temática abordada, lo cual les permitió a los estudiantes estar en confianza, motivados y dispuestos a aprender. También porque el tema (plantas medicinales) abordado durante la SD fue de interés y de mucho agrado para los estudiantes de este grupo, permitiendo que se diera una interacción entre el lector y el texto, sacando a flote los saberes previos de los estudiantes en los procesos de comprensión, relacionando la información general de los textos siendo capaces de adoptar estrategias que les permitan hacer comparación, enumerar y clasificar, como lo plantea Lerner (2001)

...lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de buscar información para comprender algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para debatir otra que consideran peligrosa o injusta (p. 12).

Ahora bien, el indicador que mayor transformación tuvo en el grupo 1 fue la *aspectualización* logrando pasar de 25% en la prueba inicial a 81% en la prueba final, lográndose un avance 56 puntos porcentuales, en el grupo dos el indicador de mayor transformación fue el *anclaje* pasando 33% en la prueba inicial a 88% en la prueba final, lográndose un avance 55 puntos porcentuales. Esto se logró probablemente porque las actividades desarrolladas durante la implementación de la SD fueron realizadas de forma grupal e individual con la intención de aprender a través de la interacción con el otro y el texto experto con situaciones e interlocutores reales permitiendo que los estudiantes identificaran las características que se describían y los temas abordados en los textos, como lo plantea Lerner (2001) lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura tiene como práctica social, donde hay un escritor que produce texto para otro que desea conocer e interpretar lo escrito, es decir que se aprende a comprender a través de la lectura de textos expertos.

En la presente investigación no solo se tomó como texto experto la tipología descriptiva, sino que hubieron otras, como la de géneros argumentativos, explicativos, narrativos, entre otros, logrando que a través de estas actividades los estudiantes identificaran la intención comunicativa del enunciador, para quién (es) va dirigido el texto y el propósito del texto. De igual forma Vygotsky (1934) plantea que el desarrollo humano y el aprendizaje se produce mediante

procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (la cultura).

Después de la implementación de la SD, los estudiantes identificaban con facilidad la descripción de las características físicas de una planta, lo que sugiere que las actividades realizadas permitieron a los estudiantes comprender que en un texto expositivo- descriptivo debe primar las características del objeto de estudio que se está describiendo.

Este indicador se trabajó desde las primeras sesiones de la SD, llevando a los estudiantes a que consultaran en libros y con los expertos en plantas medicinales del departamento de la Guajira, organizando la información y determinando las características físicas de una planta medicinal. En otra sesión se realizó la comparación (semejanzas y diferencias) de las plantas que ellos consultaron, acordando qué información podría ser más relevante, completándolo con otra, si el grupo lo consideraba necesario, antes de ser socializada con los compañeros; a partir de este ejercicio, el grupo acordó trabajar con varias plantas seleccionadas por ellos mismos.

Después de seleccionar las plantas sobre las cuales querían conocer para hacer sus descripciones, una actividad que contribuyó para lograr dicho objetivo fue la de invitar al experto en el tema, es decir, al experto para que los orientara con un conversatorio sobre el tema de las plantas medicinales de la región de la Guajira.

De la misma forma, en la sesión 4 y 6, los niños leyeron y analizaron diferentes tipos de textos expositivos, donde el propósito fundamental era identificar en un texto expositivo-descriptivo el tema, características de lo que se describe y con que otro objeto se puede relacionar. En este ejercicio, los estudiantes debían prestar particular atención a los adjetivos, identificándolos en el texto y organizando la información para una mayor comprensión.

Estas actividades permitieron que los estudiantes reflexionaran acerca de la importancia de este tipo de palabras, para lograr el objetivo de identificar las características de algunos objetos. Este indicador fue muy relevante en la SD, ya que permitió comprender de forma precisa lo que implica describir, ya que hablar de las características de un objeto, para qué sirve, hacer relaciones con otros objetos o situación permite que el lector se haga una idea clara sobre un tema determinado.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Álvarez (2010), quien manifiesta que la descripción en la escritura expositiva está relacionada con conceptos tales como: estructura, morfología, procedimiento, proceso, mecanismo, sistema, comparación, funciones, fases, ciclos, entre otros. Proporciona conocimientos de un objeto o de un fenómeno por los accidentes que le son propios y que lo determinan con relación a otros. (Álvarez, 2010).

De forma similar, para Meyer y Freddle, citados por (Sáenz, 2003), el texto *Expositivo-Descriptivo*, se caracteriza por contener información sobre un tema o aspecto del mismo, pretende que el lector obtenga la mayor cantidad de elementos posibles para que se haga una imagen exacta de la realidad; generalmente, los marcadores textuales que identifican este tipo de estructura pueden ser: *se define como... se pueden agrupar como... las características son... se dividen en...* los textos descriptivos ayudan a resolver preguntas como: ¿de qué está hecho?, ¿cómo funciona?, ¿de qué partes consta?, ¿qué tamaño tiene?

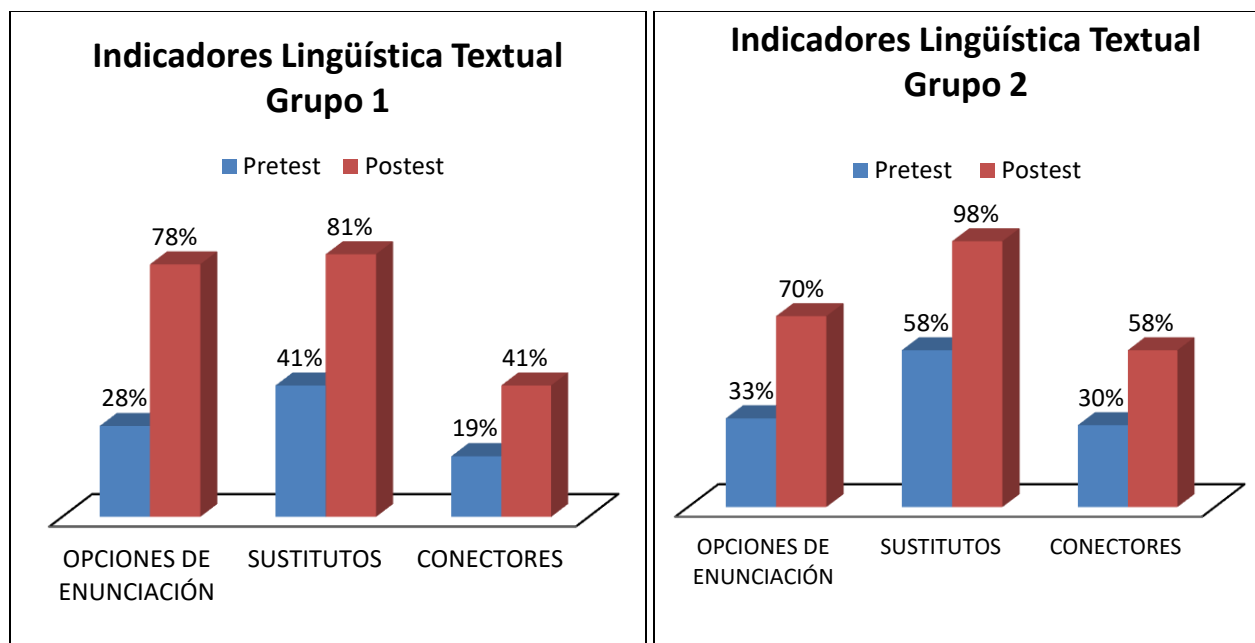
No obstante, el indicador que menor transformación obtuvo en ambos grupos fue la *puesta en relación* lográndose solo un avance de 34 puntos porcentuales en el primer grupo al pasar del 50% en la prueba inicial al 84% en la prueba final, en el grupo 2 se logró un avance de 25 puntos porcentuales al pasar de 60% en el Pre-test a un 85% en el Pos-test. Esto probablemente se debió a

que los estudiantes presentaban mucha dificultad para hacer comparaciones entre lo descrito y los saberes previos que poseen, lo cual no permitió obtener mejores resultados en este indicador, para fortalecer esta debilidad se hace necesario que en la escuela se le dé al texto descriptivo la importancia que merece ya que la descripción fortalece la observación y comprensión del entorno, lo expuesto coincide con lo que afirma Álvarez (2010) la descripción es un tipo de texto poco estudiado desde una perspectiva didáctica, a pesar de que describamos todos los días y en todas las circunstancias que exigen las distintas interacciones sociales, especialmente las escolares donde se centran principalmente en la descripción literaria y no buscan que el estudiante haga relaciones de semejanza y diferencia entre objetos para que desarrolle su capacidad de observación.

#### ***4.1.2.3 Dimensión 3: Lingüística textual.***

La lingüística textual está relacionada con las funciones dominantes organizadoras del lenguaje, de la cual hacen parte los siguientes indicadores: las opciones de enunciación, se refiere a la elección de la persona desde la que se habla (texto en 1ra o en 3ra. Persona); los sustitutos, son palabras que reemplazan personas y objetos mencionados a lo largo de todo un texto; permiten en cualquier momento situar e identificar de qué o de quien se trata; los conectores, son marcas de relación se utilizan para articular los párrafos de un mismo texto y facilitar la comprensión de su progresión, Se utilizan para articular los párrafos de un mismo texto y facilitar la comprensión de su progresión, los conectores más comunes son los adverbios y las conjunciones.





*Ilustración 8 Comparación de Indicadores Pre-test y Pos-test Grupos 1 y 2*

En las gráficas se observan los indicadores de la lingüística textual (opciones de enunciación, sustitutos y conectores), los cuales permitieron medir las transformaciones alcanzadas por los estudiantes en la comprensión de textos expositivos-descriptivos. Se puede ver que ambos grupos obtuvieron transformaciones positivas después de la implementación de la SD, ahora bien, el que mayor transformación obtuvo fue el grupo 1, estos avances posiblemente se lograron porque que las actividades planteadas con textos expertos propiciaron una mejor identificación por parte de los estudiantes de las claves que están presentes en los textos y facilitan la comprensión, pero que a veces pasan desapercibidas ante el lector, como es el hecho de identificar si el texto está escrito en primera, segunda o tercera persona, que para el caso de los textos expositivos, están escritos en tercera persona, ósea identificaron de qué manera está implicado el autor en las diferentes situaciones planteadas en las lecturas.

Así mismo, fueron capaces de identificar que ante la ausencia del nombre inicial que aparece en el texto, se puede continuar la oración, o los fragmentos, utilizando pronombres en su

reemplazo, sin que se pierda el sentido del texto. Además, avanzaron con la identificación de los conectores reconociendo que sirven para unir las oraciones, frases y párrafos en un texto para darle sentido y orden lógico. Es importante resaltar las actividades planteadas en la S.D. fueron acompañadas de situaciones reales, como lecturas expositivas sobre la sábila, el maguey o fique, el cilantro, la malva y otras plantas medicinales existentes en la huerta escolar, así como la lectura *mi ranchería*, todas éstas relacionadas con el contexto de interacción inmediata con los estudiantes, y lo más importante, el encuentro con los sabedores de la región, permitiendo identificar con facilidad y precisión las actividades propuestas puesto que eran significativas para ellos.

De igual forma, el indicador que mayor transformación tuvo en este mismo grupo fue *las opciones de enunciación* logrando pasar de 28% en la prueba inicial a 78% en la prueba final, lográndose un avance 50 puntos porcentuales; mientras que en el grupo dos el indicador más transformado fue los *sustitutos* logrando avanzar de 58% a 98, alcanzando 40 puntos porcentuales. Esto posiblemente se debió a que en la sesión 7 de la SD se desarrollaron actividades relacionadas con la identificación de palabras que podían ser reemplazadas por pronombres demostrativos sin que se perdiera el sentido del texto, otra actividad que permitió un buen resultado en este indicador fue que algunas sesiones se realizaron fuera del salón lo cual le dio libertad a los niños para aprender observando, leyendo y escuchando, haciendo percepciones globales y específicas de partes, componentes, aspectos de una persona o un objeto, que en palabras de Álvarez (2010)

...la descripción requiere de poner en juego habilidades cognitivas y lingüísticas, tales como: observar para comprender e identificar, analizar para comprender; y observar y analizar para producir discursos y textos. Todo ello representa que

describir es realizar un tránsito desde la observación (percepción global) al análisis (discriminación de partes componentes, aspectos...) (p.122).

De igual forma las opciones de enunciación y los sustitutos tuvieron avances positivos porque fueron planteados como los propone Joliber (2009) donde la enunciación corresponde a la manera en que un autor se implica en un texto, es decir, la forma como el autor escribe el texto (en primera o tercera persona) y los sustitutos son los pronombres o grupos nominales que remplazan personas y objetos mencionados a lo largo del texto, permitiendo situar e identificar de quién se trata.

La poca transformación del indicador de los conectores, pudo deberse a que antes de la implementación de la SD, en la comprensión de los estudiantes no se evidenciaba la identificación de las palabras que unían una frase con otra o con otro párrafo para darle progresión y una mayor cohesión al texto, pues para ellos no es costumbre colocar en sus textos conectores que le permita decir donde comienza su texto, donde se desarrolla su temática y cuando se concluye sobre lo que está escribiendo.

No obstante, el indicador que menos se transformó en ambos grupos fue *los conectores*, solo se logró un avance porcentual de 22 puntos en el primer grupo y 28 puntos porcentuales en el segundo grupo, a pesar de presentarse menor transformación que en los otros indicadores, los estudiantes comprendieron que existen palabras o expresiones que logran señalar la articulación o relación que existe entre dos o más oraciones o entre un párrafo u otro, dándole sentido a los textos. Esto lo demostraron cuando en la SD pudieron identificar los conectores presentes en los textos expositivos seleccionados para la actividad, No sucediendo lo mismo, cuando les tocó colocar los conectores lógicos en un texto dado que no incluían los conectores. Lo anterior denota que si hubo avance, aunque en menor proporción, gracias a la implementación de la S D

se mejoró la comprensión de textos expositivos, a pesar que en la escuela se utilizan prácticas tradicionales donde enseñan a comprender de forma fragmentada y sin sentido al estudiante, lo cual posteriormente se traduce en dificultades para identificar dentro de un texto las palabras que articulan los párrafos de un mismo texto y facilitan la comprensión de su progresión. Es necesario que se enseñe a comprender como lo plantea Jolibert (1995) “la unidad en la cual se manifiesta el lenguaje en situaciones de vida reales, en su forma escrita, no es la palabra, ni la sílaba, sino el texto. No existen textos descontextualizados: todos los textos que leemos o producimos se presentan en situación, “de veras” (p. 2) como dicen los niños. Sabemos, por supuesto, que existen palabras aisladas, pero claramente contextualizadas, que funcionan como textos y que los niños entienden como tales”.

Es de notar, que la Secuencia Didáctica cobra significación en la medida que ofrece la posibilidad de relacionar actividades intencionales, que interactúan y forman redes entre sí, a través de procesos de enseñanza y aprendizaje, direccionados por propósitos específicos de la situación de comprensión, buscando un sentido global que al mismo tiempo facilite las funciones discursivas desde una situación de comunicación, que estén en marcadas en situaciones sociales y culturales contextualizadas (Camps & Colomer, 2003).

De igual forma, los datos obtenidos en esta investigación concuerdan con los de Soto (2014) donde se puede confirmar que:

...el diseño e implementación de la SD demostró que se puede incidir significativamente en el mejoramiento de la comprensión y producción escritural y por ende en la calidad de la didáctica de lenguaje que cada vez más pretende ubicar la lectura y la escritura en situaciones de uso real con propósitos comunicativos (p.174).

En conclusión, la implementación de la SD generó cambios favorables en los indicadores de los dos grupos, lo cual significa que los estudiantes aprenden a comprender textos expositivos-descriptivos, identificando en ellos claves de la lingüística textual (el enunciador, el enunciatario y el propósito), de la superestructura de textos descriptivos (anclaje, aspectualización y puesta en relación) y lingüística textual (enunciación, sustitutos y conectores) a través de la lectura de textos expertos de diferentes tipologías.

Seguidamente se realiza el análisis cualitativo de la secuencia didáctica a través de la interpretación de los diarios de campos de los docentes investigadores.

## 4.2 Análisis Cualitativo

En este apartado se presenta el análisis cualitativo de nuestras prácticas de enseñanza del lenguaje, para lo cual utilizamos los diarios de campo, divididos en tres fases: **planeación**, **ejecución** y **evaluación**, también se tuvieron en cuenta ocho categorías seleccionadas y construidas colectivamente entre la primera cohorte de maestrantes de lenguaje del Distrito de Riohacha, entre ellas descripción, percepción, autopercepción, ruptura, indagación, autocuestionamiento, adaptación y democratización, estas categorías fueron apareciendo en nuestros diarios de campo desde la más predominante hasta la que aparece de manera incipiente. Es importante resaltar que esta investigación fue desarrollada por dos investigadores con grupos de estudiantes de diferentes grados (5° y 6°), es por ello que a continuación presentaremos las categorías los resultados por separados y al final hacemos una comparación entre los dos grupos.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Por las características del diario de campo, instrumento utilizado para la recolección de la información en esta investigación, este documento se redactará en primera persona.

#### 4.2.1 Fase de Planeación.

Esta fase se desarrolló en dos sesiones, la primera la denominamos presentación y negociación de la secuencia y la segunda evaluación de condiciones iniciales, ambas fueron desarrolladas en dos jornadas completas de clases, es decir, cinco horas cada sesión.

##### 4.2.1.1 Maestro 1.

Es de notar que al inicio de la implementación de la SD prevaleció la categoría **descripción**, limitándome a contar todo lo que sucedía en el aula de clase, tal vez por mi poca experiencia en la redacción de diarios de campos o por el hábito de utilizar estrategias tradicionales que sólo me permiten explicar cómo es lo que observo, sin dejar espacios para hacer reflexiones sobre mis propias prácticas pedagógicas en busca de transformar mi forma de enseñar, esto se evidencia a través del siguiente ejemplo: *“El sabedor hizo su presentación de forma breve, porque era conocido por todos, inicio su charla preguntándole a los niños sobre el nombre y su beneficio curativo de algunas plantas que estaban en el tablero, todos los estudiantes querían participar al mismo tiempo y el docente les recordó que dentro de los compromisos pactados estaba el de pedir la palabra para participar, el profesor hace las veces de moderador y organiza las participaciones de los estudiantes”*. (Sesión 1, clase1)

De igual forma, se evidencia la categoría **percepción**, ya no me dedico solo a contar lo que observo, sino que empiezo a interpretar lo que sucede en el aula de clase con mis estudiantes, haciendo inferencias de lo que subyace en el ambiente del grupo, teniendo en cuenta sus sentimientos, emociones, pensamientos, creencias y reacciones frente a nuevas experiencias que son significativas para ellos, como por ejemplo: *“Lo más impresionante de esta sesión fue la interacción que se dio entre los estudiantes y el padre de familia, dejando ver que ellos conocen mucho de las plantas de su región, se sienten motivados y orgullosos cuando un padre de*

*familia comparte con ellos sus conocimientos y a través del uso que le dan a las plantas están haciendo ciencia al demostrar que muchas plantas curan enfermedades” (sesión 1, clase 1).*

Además de las dos categorías anteriores emergió la **autoevaluación**, cuando empecé a indagar sobre los saberes previos de los estudiantes reconocí que había tenido un gran acierto cuando comencé la sesión preguntándoles sobre lo que habían indagado con sus padres sobre las plantas que servían para curar la gripe, que hieran una descripción de la planta. Todos los estudiantes estaban prestos a participar, esto se evidencia: *“lograr que los padres o madres de familia apoyen a sus hijos en los compromisos en casa sobre temas que son de interés tanto para los padres como para los estudiantes facilita la comprensión logrando que los niños hicieran descripciones de las plantas de forma fácil y acertada” (sesión 2, clase 2).*

#### **4.2.1.2 Maestro 2.**

Es de resaltar que durante la implementación de la SD, en la primera sesión de esta fase, prevaleció la **categoría descripción** en la cual me limité a contar detalladamente todo lo que sucedió en las acciones desarrolladas con los estudiantes, probablemente a causa del poco manejo que he hecho de los diarios de campo, por el desconocimiento de la importancia que tiene para auto observar mis propias prácticas de aula, todavía algo esquematizadas en las tendencias tradicionales de enseñanza, las mismas con las que me enseñaron en el colegio y en mi formación profesional, convirtiéndome no solamente en un robot, mecánico, repetitivo, cerrado y poco crítico- reflexivo, donde el otro no toma un papel importante dentro de mi propio proceso de formación y reflexión. Esto se puede observar en el siguiente ejemplo tomado de mi diario de campo *“La docente apoyada en un sabedor de la comunidad, preparó previamente el aula de clases con plantas medicinales de diferentes especies, al inicio de la jornada, 7:00 am, después de sonar el timbre de entrada, los estudiantes se dirigieron como de costumbre a su*

*salón de clases. Los niños observaron todos los rincones con asombro, preguntaron si me iba a volver curandera” (sesión 1, clase 1).*

De igual manera puedo resaltar la prevalencia de la **categoría indagación**, buscando explicaciones o respuestas teóricas o metodológicas sobre situaciones específicas que suceden en el aula, a partir de interrogantes sobre los conocimientos previos de los estudiantes acerca de las plantas medicinales, permitiéndome acercarme del conocimiento de ellos e introducirlos de manera natural en los elementos que en adelante facilitarían la descripción de objetos, personas o cosas, tal como se evidencia en el presente aparte *“Ante el enunciado del niño les pregunté ¿conocen a algún botánico de la región? - Señor también hay una plantas amargas y otras no, exclamó un alumno, ¿a qué se deben las diferencias? En esos momentos le interrumpí la pregunta y le interrogué ¿quiénes saben de plantas medicinales aquí? Ante lo cual 7 estudiantes levantan la mano, asegurando conocer varias plantas medicinales” (sesión 1, clase 1).*

También encontré en este análisis, aunque en menor incidencia, **la categoría rupturas**, surgiendo como propuesta o ensayo de nuevas estrategias para desarrollar la clase, y aunque aparezcan en menor proporción, no es menos importante para la reflexión de mi práctica pedagógica, debido a que generalmente nos aferramos a prácticas que recurrentemente nos han demostrado su eficacia en el logro de los objetivos de aprendizajes de nuestros estudiantes, pero sin embargo persistimos en su uso, nos resistimos al cambio, tal vez porque a veces pensamos que lo sabemos todo y nos cerramos la posibilidad de explorar nuevas maneras de enseñar. Esta situación se pudo observar en el siguiente ejemplo *“Esas emociones de los niños me hizo entender que hay cosas que valen la pena, una clase más activa, más dinámica, si hubiese sabido que los iba a hacer sentir tan libres, tan felices, pocas veces habría utilizada el salón de clases, solo para escribir lo necesario” (sesión 1, clase 1).*



**En tercer lugar la categoría indagación;** fue otra de las categorías que más prevaleció, buscando explicaciones o respuestas teóricas o metodológicas sobre situaciones específicas que suceden en el aula, a partir de interrogantes sobre los conocimientos previos de los estudiantes acerca de las plantas medicinales, permitiéndome acercarme del conocimiento de ellos e introducirlos de manera natural en los elementos que en adelante facilitarían la descripción de objetos, personas o cosas, tal como se evidencia en el presente aparte *“Al notar el interés de los estudiantes por el tema, se le formularon los siguientes interrogantes: ¿Qué quieren aprender? ¿Por qué es importante describir? ¿Qué necesitamos para aprender?”(sesión 1, clase 1)?*

También encontré en este análisis, aunque en menor incidencia, **La ruptura**, surgiendo como propuesta o ensayo de nuevas estrategias para desarrollar la clase, y aunque aparezcan en menor proporción, no es menos importante para la reflexión de mi práctica pedagógica, debido a que generalmente nos aferramos a prácticas que recurrentemente nos han demostrado su eficacia en el logro de los objetivos de aprendizajes de nuestros estudiantes, pero sin embargo persistimos en su uso, nos resistimos al cambio, tal vez porque a veces pensamos que lo sabemos todo y nos cerramos la posibilidad de explorar nuevas maneras de enseñar. Esta situación se pudo observar en el siguiente ejemplo *“es de anotar que los saberes previos que traen los niños son muy importantes al momento de orientar o abordar una temática, ya decía alguien que el conocimiento no es en solitario, y más bien como lo expuso Vygotsky el pensamiento se construye en la interacción social, en el medio familiar, los niños no vienen a la escuela como una caja vacía, sino que traen unos conceptos previos aprendidos en el medio familiar, de allí surge la necesidad de innovar nuestras prácticas e involucrar más la contextualización en nuestras prácticas de aula” (sesión 1, clase 1).*

Así mismo, lo podemos evidenciar en el siguiente fragmento “ *De allí la necesidad de que el maestro tal como lo manifiesta Jolibert en sus trabajos, que dentro de las actividades programadas se debe partir de situaciones reales, de verdad, verdad*”. (Sesión 1, clase 1).

De igual forma, se presentaron otras categorías en menor escala como son la **Democratización**; en cuanto a cederles el liderazgo y participación a los estudiantes, **la Autorregulación**; que significa tomar decisiones y ejecutarlas como consecuencia del proceso de autoevaluación y **el Auto cuestionamiento**; es interrogarse frente a todo que hacemos los maestros, ósea, frente a nuestras propias actuaciones.

Todas estas categorías son de gran peso a la hora de transformar o reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, de esta evaluación permanente se enriquece la actividad, se modifican o redireccionan nuestro accionar, y la labor docente, tal como se puede verificar en los siguientes apartes en el orden que fueron apareciendo las categorías “ *Ante la solicitud de la docente, los chicos responden que quieren que las actividades sean dinámicas, que haya trabajos en equipo, que se vea la colaboración y la integración como grupo, así como respeto, participación, que se le faciliten los materiales de trabajo, que les permita investigar en las comunidades y en la casa, que se le dé un estímulo a los que más participen, que todos hagan las actividades que dejen para investigar, que se trabaje con casos reales. Con respecto al tiempo para dedicar a la secuencia, dicen que les mande a pedir permiso a sus padres para quedarse un tiempo más en el colegio después de la jornada escolar*”. (Sesión 1, clase 1).

“*En el caso de estos estudiantes que tienen mayor conocimiento del tema que otros, es conveniente colocarlos de monitores, asignarles roles dentro de la clase, de lo contrario estas se volverán monótonas para ellos*” (sesión 1, clase 2)

*“Fueron tantas preguntas a la vez, que no sabía por dónde comenzar”.* (sesión 1, clase 1).

Lo anterior es una muestra de la manera en la que se han venido transformando mis prácticas en la medida que voy teniendo experiencias y reflexionando mi quehacer pedagógico, continuo hacia otros niveles más significativos del arte de ser enseñante, atreviéndome a dejar a un lado la mera observación del comportamiento de los niños para describir mis propios sentimientos, pensamientos o emociones con respecto a mis prácticas, a interpretar lo que hago con respecto a lo que sucede con los estudiantes, ósea, a observarlos a ellos pero con base a mi propia planeación de clases, a pensar más en sus capacidades, en sus libertades, en el liderazgo de cada uno Propiciando en las clases espacios de participación activa en los estudiantes.

Las respuesta positivas de la nueva estrategia de enseñanza aprendizaje, surgió a partir del momento en que fui capaz de reconocer mis debilidades, mis flaquezas, pero también mis posibilidades de ser un sujeto transformador de realidades adversas por las que a veces atraviesan los niños antes, durante y después de salir de la escuela, me preguntaba si lo que hacía en clases estaba bien, si estaban pensando en los estudiantes, si atendían sus necesidades, o que cosa habían entendido ellos, si era lo mismo que yo pretendía en el momento de pensar la clase.

#### **4.2.2 Fase de Ejecución.**

En este apartado está presente el análisis de la práctica docente durante el desarrollo de la S D donde se retoma el diario de campo con 8 sesiones de 14 clases, los contenidos por medio de las cuales se hace el presente análisis es la tipología textual, donde se profundizará en los textos expositivos, Formas de Organizaciones Superestructurales (FOS) descriptivos, comprensión de textos expositivos, plantas medicinales, entre otras.

La cual abarcó tres clases donde se pueden observar las siguientes categorías.

#### 4.2.2.1 Maestro 1.

En la primera clase de ejecución seguí **describiendo** como en la fase anterior, es decir seguí contando de forma detallada todo lo que sucedía en el aula de clase, sin hacer una reflexión sobre lo que pasaba en el grupo, seguramente porque solo estaba enfocado en dar a conocer lo que podía observar y por no estar habituado a realizar este tipo de ejercicio respecto a mi práctica pedagógica, como se puede evidenciar en el siguiente ejemplo: *“Durante la aplicación del taller “descubre rasgos físicos de tu compañero” pude observar que los estudiantes se emocionaron tanto en el primer punto que se olvidaron del tiempo de lluvia, creo que todo se debió a que se debían observar en parejas, de forma detallada y escribir en una hoja lo observado, sin darse cuenta los estudiantes habían iniciado un proceso de descripción de forma sencilla y divertida”*(sesión 2, clase 1).

Tomar distancia de lo que se viene haciendo durante muchos años no es nada fácil, pero empecé a **autocuestionarme** sobre lo que hacía, buscando reflexionar sobre la forma de planificar mis clases teniendo en cuenta los intereses de mis estudiantes, como por ejemplo: *“el docente no debe imponer lo que el estudiante debe aprender, sino que debe concertar con él sobre lo que desea aprender, para hacerle sentir que es importante en el proceso de formación, y que sus opiniones son valiosas y ayudan a mejorar la comprensión de textos cuando se les comparte lecturas de su interés, generando en ellos motivación y placer por lo que se lee”*(sesión 2, clase 2). Esta actividad concuerda con lo que plantea Jolibert (1995) sobre el placer que debe generar el docente en el estudiante a través de la lectura para que lo que se lea sea duradero y de interés.

Ahora bien, otra categoría que emerge en esta fase de ejecución es la **ruptura**, la cual sale a flote a través de las reflexiones sobre mi planificación de clases, donde empecé a ensayar nuevas

estrategias para desarrollar mis clases, dejando a un lado la estructura que durante muchos años venía utilizando en mi labor docente, como se evidencia en el siguiente ejemplo: “la educación no se debe desarrollar *de forma fraccionada y a través de estructuras que solo buscan desarrollar contenidos en tiempos estipulados sin producir pensamiento, sino que se debe desarrollar a través de situaciones reales que permitan interrelacionar varios tópicos permitiendo que estos se aborden de manera transversal*” (sesión 2, clase3). Esta reflexión concuerda con lo que plantea Jolibert (2002) que se debe enseñar a través de textos completos de forma transversal y en situaciones reales.

A medida que se avanza en el análisis del diario de campo se presentan otras categorías en menor o mayor escala como por ejemplo la indagación, autocuestionamiento, adaptación y democratización, las cuales se evidenciarán cuando se haga el análisis total del presente diario de campo, dejando ver transformación de mis prácticas pedagógicas.

#### **4.2.2.2 Maestro 2.**

Durante la planeación inicial de las sesiones hubo momentos en los que prevaleció la categoría descripción, a pesar de que hemos tomado la FOS descriptiva no significa que cuando planeemos también lo hagamos describiendo todo el tiempo, sin embargo así lo veníamos haciendo, como de costumbre, sin reflexionar sobre nuestro actuar pedagógico, sin planear adecuadamente, con una intencionalidad que le permita a los educando comprender mejor, analizar críticamente las proposiciones, las oraciones, los textos, la intención comunicativa, quien escribe y para quien escribe, ósea una clase pensada con situaciones reales para seres reales, de verdad, verdad.

Estas incidencias en nuestra sesión condujo al asesor de nuestro proyecto a corregir en más de cinco oportunidades, nuestra propuesta de secuencia, lo cual me llevó a autocuestionarme sobre la

manera como estaba haciendo las cosas, a planear más clases pensando en los estudiantes a convertirlas en más democrática, a ceder el turno, a brindar espacios de participación. De esa manera entendí que no tengo la última palabra, sino que muchas veces o casi siempre es necesario hacer ruptura de lo que tradicionalmente se viene considerando que está bien del enseñante.

Culminado esta primera parte del análisis cualitativo, hemos de resaltar que en las prácticas de pedagógicas analizadas según el diario de campo de ambos docentes **prevalece la categoría descriptiva** en las primeras interpretaciones hechas en el diario de campo, no dedicamos a contar paso a paso lo ocurrido en el aula de clases, como se pudo observar, ésta es una práctica que traíamos muy arraigada como docente, absteniéndonos de observarnos a nosotros mismos, en cambio observando todo lo que pasaba a nuestro alrededor, para buscar responsables en todo lo que saliera mal en el evento pedagógico, para responsabilizar seguramente al estudiante y al padre de familia, de los pocos o muchos avances alcanzados académicamente. En este sentido Perrenoud (1996) plantea que,

...para aceptar formar parte del problema, es necesario ser capaz de reconocer en uno mismo las actitudes y las prácticas de las que no tenemos espontáneamente conciencia, e incluso que nos esforzamos por pasar por alto. No resulta agradable admitir que no dominamos todas nuestras acciones y actitudes, y todavía resulta más desagradable darse cuenta de que lo que escapa no siempre es presentable (p. 32)

Posteriormente se observa que ambos docentes comenzamos a trascender en otras categorías que implican un mayor nivel de reflexión como son **la ruptura**, atreviéndonos a iniciar pequeños cambios de la viejas concepciones sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, siendo este un buen indicio para la mejora, para innovar las practicas pedagógicas, en palabras de Perrenoud, (2004. P, 39) “A veces, sucede que un enseñante tiene ganas de cambiar de hábitos, porque el

suyo lo «involucra» constantemente en acciones de las que no está satisfecho, por ejemplo, una tendencia a controlarlo todo, a ser desconfiado o a hacer responsables a sus padres de su conducta (por ejemplo, llegar tarde, tener los deberes por hacer, ser indisciplinado o provocar desórdenes)”. A todos nos toca de alguna manera reflexionar sobre el cómo, pero también sobre el porqué. Así mismo aparecieron otras **categorías como el autocuestionamiento, auto percepción, percepción, indagación y democratización**. Como docentes agentes de cambio y transformación, poco a poco fuimos perdiendo el miedo a equivocarnos, a observarnos en nuestros errores en las carencias disciplinares, científicas, socioculturales, como diría Schön. (1987, 1991, 1994,1996).Citado por (Perrenoud, 2004, p. 28). Necesitamos reflexionar en la acción y sobre la 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 precauciones hay que tomar, qué riesgos existen. De esta manera podemos ir mejorando progresivamente o transformando nuestras prácticas de aula que hasta inicios solo se limitaban a contar cosas de los estudiantes, del ambiente de aula y del contexto socio cultural.

Tal vez muchas veces no nos tomamos el suficiente tiempo para meditar sobre lo que sucede en el aula de clases o en el patio, pero sin embargo hay circunstancias que nos obligan a tomar decisiones desesperadas o apresuradas, las cuales muchas veces terminan siendo lesivas para los discentes o para nuestra propia profesión, sin embargo debemos comenzar a meditar sobre ese tipo de eventualidades a las que debemos responder a su debido tiempo. En este sentido (Perrenoud, 1996) nos dice que tanto si es para estimar la urgencia de una decisión como para tomarla sobre la marcha si no puede aplazarse, es importante que los practicantes desarrollen una capacidad reflexiva movilizable «en el apremio y en la incertidumbre»

De hecho, nuestra concepción del arte de la práctica debería asignar un lugar central a las formas por las que los practicantes aprenden a crear las ocasiones de reflexión durante la acción. (Schón, 1996, p. 332). Citado por (Perrenoud, 2004, p. 28).

Un entrenamiento más intensivo y controlado permitiría aumentar la regulación cognitiva, en tiempo real, de la acción pedagógica emprendida, pero también favorecería una reflexión más distanciada a posteriori.

La preocupación de todo docente debe consistir en hacer que el placer de leer dure, y que la demanda persista mucho más allá del tiempo que exija el aprendizaje. El niño que sabe leer y empezó a leer por placer tiene la capacidad de comprender lo que lee, sin embargo en la edad preescolar no es necesario que lo comprenda en su totalidad, puede ser sensible a las frases como lo es al desarrollo de una película, puede distinguir los momentos esenciales de una historia, cuya trama se le escapa, pero los personajes le fascinan. (Jolibert, 2002).

#### **4.2.3. Fase de Evaluación.**

En esta fase se llevó a cabo la sesión 8, la cual correspondió a dos clases con una intensidad de 3 horas en ambos grupos.

##### **4.2.3.1 Maestro 1.**

En la fase de evaluación, prevaleció la categoría **percepción**. Esta categoría hace referencia a mis sentimientos, la forma como reflexiono sobre mi quehacer en el aula y la manera como percibo el proceso que he vivido con mis estudiantes a lo largo de la SD desde el área de lenguaje. Un ejemplo donde se puede evidenciar la percepción que tengo sobre el grupo y autopercepción con respecto a mi quehacer como docente *“Me sentí muy agradecido con el proceso realizado con los estudiantes, aunque consciente de algunos aspectos a mejorar en mi práctica como docente.” (Sesión.3 Clase.11)*. Esto puede deberse a que durante todo el proceso



vivido a lo largo de la realización de la SD con mis estudiantes, me vuelvo más consciente de los aspectos que antes de implementarla no había tenido en cuenta en mis prácticas de enseñanza como docente de lenguaje y que ahora sé que hay diferentes maneras de enseñar a mis estudiantes que sea significativa, con sentido y con aplicabilidad en su vida diaria.

*De la misma manera surge la categoría **Adaptación**; donde pude identificar las situaciones que se presentan en el aula durante el proceso de evaluación, para hacer ajustes que considere pertinente, como el miedo que manifestaron los niños frente a la evaluación, cuando iba a hacer el registro del proceso. Lo anterior demuestra como las viejas estrategias de evaluación guardan una relación con la apatía o el miedo que muestran los niños cuando se les habla de evaluaciones, ya que ellos la han visto como una evaluación sanción, que les hace reprobar el año escolar, veamos un ejemplo “ Reconocer que el estudiante tal como lo planteo Vygotsky, ha construido sus saberes, su pensamiento en la interacción con el otro más cercano a su entorno familiar, de allí trae las experiencias que más adelante le sirven para internalizar y construir el conocimiento” ( sesión 8, clase 1).*

#### **4.2.3.2 Maestro 2.**

Durante la Ejecución de las sesiones y actividades continua prevaleciendo la categoría descripción, a pesar de los esfuerzos que siento he venido haciendo para mejorar mis prácticas pedagógicas, hay un predominante y es que pierdo demasiado tiempo en hacer descripciones sobre las situaciones o actividades a desarrollar, en cada evento dedico ratos en detallar paso a paso las rutas y el comportamiento seguido, normalmente diciendo puntualmente, esos detallitos que yo creo que no son evidentes, pero que sin embargo otras personas al igual que yo se percatan de lo ocurrido, no pretendo decir con esto que la descripción sea mala, antes por el contrario, me permite conocer o informar sobre los pormenores de las cosas, de los hechos

acontecidos con los estudiantes, tal como lo planteo Adams, no obstante me distrae la atención de otras cosas que hacen parte de mi labor docente o enseñante, por ejemplo de reflexionar sobre mis practicas más constantemente, de estudiar aportes novedosos sobre la pedagogía. Lo anterior se puede evidenciar en lo siguiente *“de esa manera la clase surgió muy emotiva el estudiante tres, dijo profe el arroz de pollo es mi comida favorita, con plátano asado o guineo maduro, mi mamá me explicó que primero se cocina el pollo, Luego se desmecha y se hecha en un caldero con todos los aliños, se le echa ají, cebolla, tomate, ajo, cebollín, arveja, zanahoria, salsita, pimienta y sal al gusto, después se solfrita todo en el fogón y se le echan las salsas de tomate, mostaza, vinagre y se tapa un rato para que coja sabor, luego se le coloca agua y cuando está hirviendo se le pone el arroz y se deja hasta que seque, y se tapa hasta que ya esté bien cocido para servir”*. (Sesión 3, clase 1).

Seguidamente, la segunda categoría que más prevaleció fue la **Autorregulación**; lo cual es un buen indicio porque, esto significa que estoy aprendiendo a tomar decisiones y ejecutarlas como consecuencia del proceso de autoevaluación que realizo permanentemente, ya que la acción pedagógica es un proceso en permanente movimiento, en constante transformación, así como cambian los paradigmas, cambian los procesos cognitivos y socioculturales de los estudiantes, así como los espacios en los que se mueven y se movilizan sus conocimientos. Ese en ese trasegar constante, en la evaluación formativa, donde se pueden ir haciendo la ayuda a justadas para los niños y contribuir para el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas, literarias, científicas y matemáticas, así como la convivencia ciudadana y en cuanto las habilidades del ser, el saber y el saber hacer con lo que se aprende. Lo aquí expuesto se puede observar de la siguiente manera *“En la educación tradicional a los docentes se les hace más fácil y divertido trabajar con textos narrativos que con otros tipos de textos, tal como lo manifestaron*

*Teodoro Álvarez, Delia Lerner, y Pérez Abril, por lo tanto, se hace necesario trabajar con otros tipos de textos como el expositivo que permite al estudiante tener una visión más global del texto. Lo anterior se puede asegurar porque no respondieron a qué tipo de textos pertenecen las otras lecturas hechas”. (Sesión 3, clase 1)*

*“Se les preguntó ¿qué número tiene el señor de la derecha? Respondiendo los chicos- el 9, ¿volví y les pregunté y el de la izquierda? El 6. Entonces qué conclusiones sacan ustedes de eso ¿Quién tiene razón de los dos? Señó los dos porque lo están viendo cada uno de su lado, ósea desde su punto de vista, entonces quien tendrá la razón, serán ambos, pero cada uno deberá defender su posición con argumentos, ah ok contestaron” (sesión 3, clase 1).*

Seguidamente, ocupa el tercer lugar la categoría **Ruptura**; lo que evidencia la transformación y la disposición que tengo como docente, frente al cambio de mis prácticas, que como he venido analizando en el seguimiento al diario de campo, persisten todavía en mi proceso de planeación de clases y en el desarrollo de estas, prima la concepción de que el estudiante aprende de manera mecánica y repetitiva, a través de la imitación y repetición de la conducta, mediante la creencia de que el maestro tiene siempre la última palabra. En este sentido he visto como se ha venido transformando mi participación en el aula de clases, cediéndole el protagonismo a los estudiantes, quienes son el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ahora bien, a la final lo que se debe verificar es si el estudiante aprendió o no lo que yo planifique para fortalecer sus procesos cognitivos, psicológicos, sociales y su capacidad de liderazgo y autodeterminación. En este sentido Perrenoud (1996) plantea que “para aceptar formar parte del problema, es necesario ser capaz de reconocer en uno mismo las actitudes y las prácticas de las que no tenemos espontáneamente conciencia, e incluso que nos esforzamos por pasar por alto. No resulta agradable admitir que no dominamos todas nuestras acciones y

actitudes, y todavía resulta más desagradable darse cuenta de que lo que escapa no siempre es presentable”.

Lo anteriormente anotado se puede observar de la siguiente manera, ejemplo 1. “*Todos los textos no son iguales, por eso no pueden tener la misma estructura, hay textos expositivos, descriptivos, informativos, argumentativos, dialogados, instructivos entre otros, contestaron los niños*” (sesión 3, clase 1)

*Ejemplo 2. “La docente interviene para colaborarles, haber, recordemos las normas construidas, no pueden hablar todos a la vez, hay que respetar el uso de la palabra. ¿Quién me hace el favor de dictarme el orden en que quedaron las participaciones? Preguntó la docente- yo seño, dijo una niña que había servido de organizadora” (sesión 3, clase 1)*

En ese orden de incidencias, ocupan la misma posición las categorías **percepción, autopercepción y autoevaluación**. Si bien es cierto las impresiones que el maestro tenga de sus estudiantes, es necesaria para avanzar en la búsqueda de la realidad en cuanto los saberes, las concepciones, los conocimientos que tengan acerca de las temáticas que se desarrollan en el aula, para establecer un equilibrio entre lo que el estudiante aparente mente o potencialmente sabe, y lo que realmente sabe del problema o situación de trabajo o de resolución. Sin embargo, no es menos importante que como docentes seamos capaces de describir los sentimientos o ideas sobre lo que hacemos, sobre nuestros miedos, alegrías, temores, satisfacciones, entre otras y que esto nos permita también reconocer los aciertos y errores de mi propia actuación.

Que sea este análisis y reflexión concienzuda que nos ayude a tomar decisiones correctas, y que cuando nos equivoquemos, esos errores sirvan para mejorar la calidad de nuestras prácticas, que a través de la **autoevaluación**, reconozcamos nuestras debilidades, potencialidades, los

limites y sepamos hacer uso de nuestras libertades y manejo adecuado de nuestras emociones, así como enseñar a los estudiantes a manejar las emociones y sentimientos propios. Todo esto va encadenado con el proceso de evaluación que nos posibilita tener una mirada más abierta y clara, de esos pequeños o grandes cambios que se van presentando en los estudiantes poco a poco, identificando sus debilidades para potenciar a su vez sus habilidades en las competencias básicas para la vida, el ser, saber, conocer y saber hacer con lo que se aprende, en otras palabras, es el momento propicio para hacer la trasposición didáctica del conocimiento, tal como lo expuso (Chevallard, 1991). Citado por ( Perrenoud, 2004) designa la serie de transformaciones que sufren los contenidos culturales en sus procesos de escolarización, desde la escritura de los programas hasta las elecciones del enseñante solo en su clase. Suponemos que, de etapa a etapa, se producen descontextualizaciones, simplificaciones, pérdidas progresivas, esquematizaciones, a veces, traiciones, pero también nuevas situaciones. Determinadas disciplinas escolares, como la geografía o la gramática son, en origen, «inventos» internos de la escuela, que la sociedad ha adoptado y que se han convertido posteriormente en ámbitos del saber sabio

En tal sentido y en el orden en que he citado las categorías, dejo evidencias de mis propias percepciones de la siguiente manera. Ejemplo 1. *“Al terminar el joven la anécdota los estudiantes encontraron muy divertido lo contado y comenzaron a reír, incluso hasta a la misma docente le causó risa”.* (Sesión 3, clase 1)

Ejemplo 2. *“Los niños son muy espontáneos, algunos tenían dificultad para pronunciar ciertas palabras, pero con esfuerzo pudieron lograrlo, estimulándoles, tu puedes, vamos que tú puedes, finalmente lo hicieron”* (sesión 3, clase 1)

*Ejemplo 3. “Es bastante obvio que ya los estudiantes se van a aproximando cada vez más al reconocimiento de los textos descriptivos, es así como responden que es un texto descriptivo, que trata de la mata de fique o maguey, sus características y sus usos, lo saben porque habla de las características de cómo es su tamaño, sus partes, su forma, sus usos y beneficios” (sesión 4, clase 1)*

De la misma manera ocurrió con la categoría autopercepción y autoevaluación en el siguiente sentido “*Se despide la sesión con la sensación de que los estudiantes despiertan su interés por leer, por discriminar las cosas, por investigar más. ¿Cada vez al cierre de la sesión preguntan señor mañana podemos seguir trabajando con usted? es un alago para cualquier docente saber que las clases de lenguaje comienzan a ser diferentes, y que los niños siempre quieren más, y más” (sesión 4, clase 1)*

*“Sin embargo, algunos grupos no tuvieron en cuenta los pasos para elaborar una carta y el propósito o intención comunicativa no quedó muy clara en algunos casos en una rejilla como la siguiente” (sesión 5, clase 1)*

*“Despedimos la sesión con gran satisfacción por los logros alcanzados hasta el momento, la disciplina de los estudiantes mejoró significativamente, cada uno se sentía parte del proceso y asumían roles dentro de las actividades, la timidez que al inicio mostraban varios niños desapareció y todos mostraban ganas de participar” (sesión 5, clase 1)*

*En este orden de ideas continúan haciendo presencia las Categorías; **Adaptación, Democratización, y Auto cuestionamiento***

En cuanto a la adaptación he logrado identificar las situaciones que se presentan en el aula, como para ir haciéndoles los ajustes necesarios para complementar una verdadera practica

pedagógica, mediada por la reflexión permanente, por el análisis continuo de lo que allí ocurra, relacionado con las actitudes, aptitudes, habilidades, con la cognición y lo axiológico de los estudiantes, así como lo que acontece en la cotidianidad para hacer los ajustes o ayudas ajustadas necesarias. En tal sentido, ejemplo 1. *“ Por lo visto en la vocación y el interés por la lectura del niño influyen también otros factores como el entorno familiar, parece ser que los hijos de padres lectores, también son lectores, tienen motivación por leer, y por el contrario los hijos de padres no lectores, tienen una predisposición a no gustarles leer”.* ( **sesión 3, clase 1** )

Ejemplo 2. *“Cuando la docente ingresa al salón de clases, los niños estaban compartiendo sus descripciones entre ellos, algunos no entendieron lo suficiente la tarea, y prácticamente respondieron a los criterios dados para tener en cuenta en la descripción como si fuera un cuestionario de manera aislada, sin articular los párrafos para darle sentido.*

*Por lo anterior se les propuso seguir intercambiando los textos para que aprendieran y se retroalimentaran el uno al otro, mientras tanto otros hicieron sus conexiones, hilando un párrafo con otro utilizando conectores lógicos.*

*Después de haber compartido en esa dinámica donde se enfrentaban con el texto escrito, se interrogan sobre lo que les falta para que su descripción esté completa, y que tienen los otros textos”* ( **Sesión 6, clase 1** )

De igual manera sucede con la Democratización; la practica me demuestra, que si bien todos los proceso dentro de la clase no aparentar ser democráticos, le he venido los espacios de liderazgo, y participación a los estudiantes, ya que una clase en ambientes democráticos, es una clase más dinámica, proactiva, y participativa, de lo contrario sería seguir imponiendo mi

voluntad sobre los niños. A razón de lo dicho presento el siguiente aparte, ejemplo 1. *“Los estudiantes sugieren que sea en grupo y proceden a realizar el trabajo” (sesión 3, clase 1)*

Ejemplo 2. *“La docente les estimula por la partición y sus aportes, vamos bien chicos, me agradan lo que hemos logrado hasta aquí dice la docente” (sesión 6; clase 1)*

¿Seguidamente aparece el Auto cuestionamiento, donde a partir de los interrogantes surgidos frente a mi propia actuación, se ha visto enriquecida mis practicas pedagógicas, generalmente no nos tomamos el tiempo de reflexionar sobre lo ¿qué hacemos? ¿Cómo lo hacemos? ¿Para qué lo hacemos? ¿Para quién lo hacemos?, si lo estamos haciendo bien o mal, de ahí que muchos docentes estemos en escuelas del siglo XXI, pero con pedagogía de los años 60, el fracaso se ve en los resultados de los niños y niñas, en la descomposición social, en la decadencia de los valores morales, en las faltas de competencias, y el aumento de la corrupción en todas las esferas del país como si fuera una práctica legal. De esta manera se puede resaltar el siguiente ejemplo.

*“En realidad, esto demuestra que el texto que más usan en las escuelas es el narrativo, porque es el que mejor manejan los estudiantes. En la educación tradicional a los docentes se les hace más fácil y divertido trabajar con textos narrativos que con otros tipos de textos, tal como lo manifestaron Teodoro Álvarez, Delia Lerner, y Pérez Abril, por lo tanto, se hace necesario trabajar con otros tipos de textos como el expositivo que permite al estudiante tener una visión más global del texto. Lo anterior se puede asegurar porque no respondieron a qué tipo de textos pertenecen las otras lecturas hechas, y con mucha dificultad identificaron el texto expositivo”( sesión 3, clase 1)*

Por último, aparece la categoría Continuidades; que son actividades o rutinas que prevalecen en todavía en mi actuación como maestra, que, aunque reconozco no contribuyan a la



construcción de saberes, se presentan en mi planeación y en mis clases de manera casi inconsciente, causando daños al proceso de formación de los niños, porque los pongo en la rutina de las imposiciones de cosas estrictas sin la concertación con los niños de esta manera se puede reflexionar en el siguiente aparte. *“Una vez terminada la deliberación de cada grupo sobre sus respuestas, se les coloca actividad para la casa, que consistió en pedirles a los padres que les describan una planta teniendo en cuenta la intención comunicativa, las características y estructuras de los textos descriptivos para socializarlo en la siguiente sesión. (Sesión 3, clase 1.*

El anterior análisis de las prácticas en ambos docentes, pone en evidencias la prevalencia en algunos casos de las practicas pedagógicas, de aquel tipo de enseñanza utilizada en los años sesenta y setenta, donde se privilegian aspectos como la memorización y repetición de manera mecanicista, la imposición de actividades y el desconocimiento a veces de las sugerencias, necesidades e intereses de los estudiantes. Sin embargo, también se puede evidenciar las grandes transformaciones que fueron surgiendo en la medida que se iban articulando una y otra actividad en cada una de las sesiones planeadas en la secuencia didáctica y en la interacción con los estudiantes.

### **Capítulo V: Conclusiones**

Al revisar los alcances de esta investigación cuyo propósito fue mejorar la comprensión de los textos expositivos descriptivo, mediante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en los estudiantes de los grados 5° y 6° de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada, del Corregimiento de Juan y Medio, se pueden evidenciar las siguientes conclusiones, que dan como evidencia las transformaciones sufridas en cada una de las dimensiones y sus respectivos indicadores, de la siguiente manera:

- Se valida la hipótesis de trabajo al comprobarse que la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo mejoró la comprensión de textos expositivos descriptivos en los estudiantes de los grados quinto (5°) de la básica primaria y sexto (6°) de la básica secundaria de la institución Etnoeducativa Sierra Nevada.
- Los resultados del Pre-test para ambos grupos fueron de bajo desempeño, en cuanto a las dimensiones: situación de comunicación y sus descriptores (Enunciador, Enunciatarario y Propósito) de igual manera en la segunda dimensión Superestructura (FOS) (Anclaje, Aspectualización, Puesta en relación), y por último en cuanto a la tercera dimensión Lingüística Textual, con sus descriptores (Opciones de la Enunciación de la persona, Los sustitutos, Los conectores). De tal forma que en cuanto a las dimensiones observadas el desempeño más bajo para el grupo 1, fue en la lingüística textual, lo cual significa que los estudiantes presentaron dificultad para identificar si un texto estaba escrito en primera o tercera persona, dificultándole la comprensión del texto, de igual manera en el caso de los sustitutos, el niño no reconoció en el texto que los nombres, verbos u oraciones se pueden sustituir en los textos sin que este cambie el sentido global del párrafo u oración, así como no pudo utilizar los conectores lógicos para articular las ideas y darle sentido al texto.
- Para el caso del grupo 2. Las evidencias en los bajos desempeños son los mismos, pero para este grupo la dimensión en la que obtuvieron el más bajo desempeño fue en la situación de comunicación, lo cual quiere decir que los estudiantes no identificaron el enunciador del texto, como un experto que conoce el tema, ni tampoco que existe un enunciatarario o persona para la cual se escribe el texto, a la vez tampoco conocen la intención o propósito por el cual se escribe un texto.

- En forma general se pudo verificar que los desempeños fueron insuficientes en las otras dos dimensiones.
- En cuanto a los cambios o transformaciones que se verificaron mediante la aplicación del Pos-test a los estudiantes objetos de esta investigación, después de la aplicación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, se recoge el siguiente análisis; todas las dimensiones e indicadores sufren una transformación importante, en el sentido de que todo proceso amerita un tiempo para ver mayores resultados de las estrategias implementadas, para este caso se presentan las siguientes conclusiones, para ambos grupos la dimensión que más se transformó fue la situación de comunicación, lo cual permite inferir que los estudiantes avanzaron en la identificación de situaciones reales de comunicación al comprender ¿Quién escribe? ¿para quién escribe? ¿con que objetivo escribe?, tal como lo señala (Jolibert, 2002), los niños fueron capaces de encontrar esas pequeñas claves en los textos que les permitió tener una mejor comprensión del mismo.

En este caso se puede decir que aprendieron a interrogar los textos ya que para (Jolibert, 1995) leer es interrogar un texto es formular hipótesis sobre su sentido, a partir de los índices que se detectan a través del mismo texto o de la interpretación que se le dé, cuando un niño o un grupo de niños está “interrogando” un texto y contrayendo el significado que precisa cada vez en forma más finas gracias a las preguntas, a las claves encontradas a las hipótesis formuladas y verificadas utilizando el contexto. Jolibert (2002).

En segundo lugar, la dimensión en la que igualmente se presentaron significativos avances fue en la superestructura, que para los dos grupos se evidencian mejoras en la comprensión, después de la situación de comunicación. Lo dicho se puede resaltar al lograr los estudiantes a identificar en el texto los Gnomos y sus particularidades, el título o tema, ósea de que se trataba la lectura,

también pudieron identificar las características y propiedad de los Gnomos sin mayor dificultad, cosa que no pudieron hacer en el desarrollo del pre-test, del mismo modo fueron capaces de establecer las semejanzas y diferencias que existían entre los Gnomos y el hombre europeo, elementos estos que según Adam (1991), facilitan la comprensión de los textos expositivos descriptivos. De hecho, se puede considerar un logro importante el hecho de haber comprendido la complejidad del texto expositivo, ya que este tipo de texto a pesar de abundar en el colegio, es el menos trabajado con los estudiantes con la intención de mejorar la comprensión de textos.

Dada su importancia del texto expositivo en la configuración de las estructuras mentales de niño, en las escuelas deberían darle el lugar y la importancia que le corresponde. tal como dice (Álvarez, 2010) el texto expositivo se caracteriza por la permanente ampliación de información nueva, por la búsqueda de la objetividad y la precisión conceptual con la cual deben comprenderse, interpretarse los conceptos o los objetos de estudio. La intención de exponer información configura textos y discursos que se atienen a una serie de características que aparecen regularmente en la configuración mental o esquemática del sujeto y en las propias peculiaridades lingüísticas y textuales del documento.

En tercer lugar, la dimensión lingüística textual, a pesar de haberse transformado en el Pos-test en comparación con el Pre-test, fue la que menos se transformó después de aplicada la secuencia didáctica para ambos grupos; lo cual se puede referenciar al resultar complicado comprender si el texto estaba escrito en primera o tercera persona (opciones de la enunciación de la persona). No obstante, fueron capaces de ubicar los sustitutos en los espacios que correspondía reemplazar los nombres, en este caso, utilizaron los pronombres nominales y también los verbales, es de anotar, que si bien no sufrieron la misma transformación que en la situación de comunicación se nota el avance alcanzado en este indicador. Sin embargo, no sucedió lo mismo

con los conectores, ya que resultó una actividad más difícil para ellos, a pesar de identificarlos en un texto, tuvieron problemas al utilizarlos para completar o construir un texto articulando las ideas entre los párrafos y de un párrafo con otro.

A pesar de todo se pueden evidenciar las grandes transformaciones surgidas en la comprensión de textos expositivos, un reto nuevo para los maestros es trabajar estos textos desde la escuela, para que los estudiantes puedan comprender el sentido global de los textos con objetividad, evitando hacer suposiciones o premoniciones subjetivas acerca de lo que leen, ya que estos son textos elaborados por expertos en el tema, a los cuales no hay nada que sugerirles y solo tomarlos como evidencias de construcciones de nuevas dinámicas y adaptarlos a las necesidades del contexto. Ojalá y en lo posible los textos seleccionados para hacer el ejercicio de lectura y de comprensión de textos, sean significativos para los estudiantes, como los textos trabajados en la secuencia desarrollada, utilizando como pretexto para enamorar a los chicos las plantas medicinales de la huerta escolar de la institución

- El desarrollo de esta secuencia de enfoque comunicativo fue de gran impacto para la comunidad educativa y comunidad en general, puesto que permitió superar los paradigmas de lingüistas Chomsky( (1957) quien consideraba que la adquisición del lenguaje estaba centrada en las bases de la gramática generativa, y plantea que las diferencias ambientales no influyen en la adquisición del lenguaje del niño, contrario a lo que expuso Vygotsky (1934) quien plantea que el lenguaje infantil es inicialmente social y que paulatinamente se interioriza, para finalmente convertirse en pensamiento verbal que tiene una forma interna.

Por su parte para el (MEN, 1998) “el lenguaje es la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar” (p. 1); significación que se da en

complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje.

Ideas como estas que posteriormente fueron retomadas por otros estudiosos reafirman el sentido social innegable del lenguaje y la influencia de la cultura en su adquisición y formación de los procesos mentales superiores para el caso Hymes (1972) destaca su uso social y los discursos en situaciones reales de comunicación, Martínez (2001) plantea que,

...si realmente queremos incidir en un mejor rendimiento en la educación, si queremos responder a criterios de calidad y pertinencia, difícilmente nos podemos sustraer del papel tan importante que tiene el lenguaje, en tanto que discurso, en el proceso de construcción de los sujetos y en el proceso de construcción del conocimiento (p. 32).

Se logra demostrar que los métodos como el silabeo, la enseñanza de la grafemas, el proceso de codificación y decodificación de las palabras, el deletreo, o solo de reglas gramaticales, los son eficientes en el proceso de lectura y comprensión de los textos, ya que la lectura surge en un proceso de construcción y el significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.(MEN, (1998)). Así mismo se puede concluir que la mayoría de los estudiantes al momento de la aplicación del pre-test, manejaban un nivel de lectura literal, solo recuperaban información explícita en el texto, mientras se les dificultaba identificar la lectura inferencial y la crítica.

- Por otro lado, se demuestra que las clases implementadas a través de secuencias didácticas son efectivas en la concreción de los objetivos de aprendizajes propuestos, ya que esta se articula en forma de actividades planificadas que buscan realizar una tarea con unos objetivos propuestos, amén de que está sujeta a ajustes, modificaciones, de acuerdo con las

sugerencias de los estudiantes, o nuevas necesidades surgidas de la interacción y el contexto, tal como lo plantea Camps (2003). De igual manera el trabajo en grupo, es una estrategia que permite retroalimentarse mutuamente y fortalecer a los demás estudiantes que se encuentren en desventajas cognitivas.

- En cuanto a las transformaciones de las prácticas, se determinó que todavía persiste en nuestras prácticas la descripción como categoría para establecer la planeación, desarrollar las actividades y realizar el proceso de evaluación. Generalmente nos dedicamos a describir detalladamente lo que sucede en el aula en relación con los estudiantes olvidando otros aspectos importantes, como lo es la reflexión sobre nuestra práctica de aula antes, durante y después de las clases, lo cual mejoraría los intercambios de experiencia y saberes con nuestros compañeros y el aprendizaje de nuestros estudiantes. Así mismo se identificó que existen prácticas de continuidad, ósea, del modelo tradicional o conductista donde de manera casi que esquemática e inconsciente le damos instrucciones a los niños de que hagan lo que nosotros queremos que hagan y entiendan lo que nosotros queremos que entiendan.
- Sin embargo, también se pudieron evidenciar transformaciones en cuanto a la percepción, las rupturas de prácticas tradicionales, la autoevaluación que nos posibilitará seguir mejorando cada día, la autorregulación, donde a partir de las autoevaluaciones hechas podemos re direccionar el accionar pedagógica, así como también adaptación a nuevas prácticas innovadoras y creativas para mejorar los desempeños nuestros y de los estudiantes.
- Existe la mejor disposición al cambio de prácticas, a ser más reflexivos, a interrogarnos sobre el quehacer pedagógico, en palabras de Perrenoud (1996) “para aceptar formar parte del problema, es necesario ser capaz de reconocer en uno mismo las actitudes y las prácticas

de las que no tenemos espontáneamente conciencia, e incluso que nos esforzamos por pasar por alto

## **Capítulo VI: Recomendaciones**

A través de la implementación de la tesis titulada incidencias de una secuencia didáctica de enfoques comunicativos. Se pudo mejorar la comprensión de textos expositivos descriptivos en los estudiantes de los grados quinto (5°) de la básica primaria y sexto (6°) de la básica secundaria de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada. Por lo tanto se pretenden hacer las siguientes recomendaciones:



Los resultados obtenidos en esta investigación, demuestran que se requieren esfuerzos mancomunados, inmediatos y precisos para que se produzca un cambio estructural en la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras para la enseñanza de la comprensión lectora.

A pesar de los buenos resultados obtenidos, esta investigación presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas en futuros estudios.

En primer lugar, en lo concerniente a la comprensión lectora de textos expositivos, se advierte la necesidad de incluir actividades contextualizadas en el ámbito escolar que le posibilite al estudiante enfrentarse a diferentes prácticas sociales de lectura. Ya que, si bien es cierto que la semántica y sintaxis forman parte de la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, no se puede dejar a un lado el uso de la pragmática, para que el proceso de lectura sea más significativo para los estudiantes.

En segundo lugar, es necesario diseñar propuestas de intervención que expongan a los estudiantes ante diferentes tipos de textos expositivos, como el de divulgación científica que complementen los contenidos de los libros de texto, para que los estudiantes puedan comprender el sentido global de los textos con objetividad, evitando hacer suposiciones o premoniciones subjetivas acerca de lo que leen, ya que estos son textos elaborados por expertos en el tema, a los cuales no hay nada que sugerirles y solo tomarlos como evidencias de construcciones de nuevas dinámicas y adaptarlos a las necesidades del contexto. Ojalá y en lo posible los textos seleccionados para hacer el ejercicio de lectura y de comprensión de textos, sean significativos para los estudiantes, como los textos trabajados en la secuencia desarrollada, utilizando como pretexto para enamorar a los chicos las plantas medicinales de la huerta escolar de la institución

En tercer lugar, diseñar secuencias didácticas bien estructuradas que promuevan de forma conjunta el aprendizaje del contenido y los procedimientos que le permitan al estudiante aprender dichos contenidos, impulsando a su vez su uso estratégico, en aras de formar lectores estratégicos.

En cuarto lugar, la duración de la intervención fue solamente de 8 sesiones, por tanto se recomienda la elaboración de secuencias más amplias que puedan ser abordados a lo largo de un año escolar, con el objeto de garantizar el aprendizaje.

En quinto lugar, es necesario que se realicen mayores investigaciones en nuestro país que confirmen la efectividad de la enseñanza explícita de estrategias de comprensión de textos expositivos, en los distintos grados de educación primaria y secundaria, ajustando las tareas y temas de acuerdo con el desarrollo lector de los estudiantes.

Finalmente, divulgar los resultados de esta investigación de forma que coadyuve a mejorar el rendimiento escolar y sirva de antecedente para futuras investigaciones.

En sexto lugar, se recomienda a las escuelas de formación docente, como: universidades, escuelas técnicas y normales, que dentro de su currículo o pensum académico incluyan el área de formación para la reflexión en las prácticas pedagógicas de los docentes. Que el docente aprenda a ser más consciente de su accionar, a reflexionar antes, durante y después de la acción pedagógica, para mejorar continuamente sus prácticas, y a su vez contribuya al mejoramiento académico de los estudiantes y en la formación de un ciudadano más crítico, analítico y reflexivo, que supere todos los niveles de la comprensión de lectura; literal, inferencial y crítica, para construir mejores saberes y resolver situaciones y conflictos que le presente la vida cotidiana.

Finalmente, es importante divulgar los resultados de ésta, así como de otras investigaciones existentes en la línea de lenguaje, sobre todo, relacionadas con el mejoramiento de la comprensión lectora de textos expositivos descriptivos, de tal forma que contribuya en la formación de estudiantes más competentes comunicativamente hablando y de reflexión a futuras investigaciones realizadas por otros docentes, comunidades de aprendizajes y científicas.

### **Bibliografía**

Adam, J. M. (1991). *Les textes types et prototypes*. Paris.

Aguirre, A. M. (2010). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de grado 9*

- EBS de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira.* Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ares, M. (2006). *Análisis Tipológico, Pragmático y Lingüístico de los textos de unidades Didácticas Específicas de los manuales de E/LE.* Barcelona: Universidad de Barcelona, P. 91 y 95.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura.* Barcelona: Octaedro.
- Álvarez, T. (2009). *Competencias básicas en escritura.* Barcelona: Octaedro.
- Álvarez, T. (2010). *El texto expositivo y su escritura.* Barcelona, España: Facultad de humanidades.
- Álvarez, T. (1996). *El texto expositivo- explicativo: superestructura y características textuales.* . Madrid: Servicio de publicaciones UCM. Madrid.
- Bernal, T.C. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales.* Pearson Educación. México.
- Cajiao, F. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar. Ocho ensayos del Plan nacional de lectura.* . Colombia: Serie Ríos de Letras.
- Camargo, Z., Caro, M. y Uribe, G. (2008-2009). *Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos desde un enfoque sociocultural: una propuesta didáctica dirigida a profesores de educación básica para el mejoramiento de la competencia lectoescritural de sus estudiantes.* Quindío: Universidad del Quindío.
- Camps, A. &. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir.* Barcelona : Graó.

Camsp, A. (2003). *Texto, proceso, contexto, actividad discursiva:puntos de vistas diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir*. Barcelona.

Camps, A. & Colomer, T. (1996) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Edit. Celeste, Barcelona.

Cassany. (2007). *Para ser Letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.

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. . Medellín-Colombia.*

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. Medellín-Colombia.*

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

Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje en el área de la lectura. En: Monereo, Carles.(coord.). Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Antonio.

Castellón, A., Cassiani, P. Díaz, J. (2015). *Propuesta con estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de ambientes virtuales de aprendizaje para estudiantes de 6º grado*. Barranquilla, Colombia.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax. Traducido como (1999) Aspectos de la teoría de la sintaxis* .Barcelona: Gedisa.

Chomsky, N. (1957). *Estructuras Sintácticas*.

Dijk, K. y. (1978). *Cognitive Psychology and Discourse: Recalling and Summarizing Stories*. W. U.: Dressler.

Ferreiro, E. y. (1979). *La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos*. México: Siglo XXI.

Forero, I., López, C. & otros. (2007). Flandes –La preparación de la lectura en voz alta, para la construcción de la voz en el aula de clase. Tolima.

Guazmayán, R. &. (2000). *Elementos Conceptuales para la Formación de Docentes: Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía (GIDEP)*. . San Juan de Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.

Gutiérrez, C. (2012). *Estrategias para la comprensión lectora. Honorio en la revista Currículo y formación de profesorado. Vol. 16, N° 1*. . Universidad de Granada.

Hernández, R., & Fernández, C. y. (1997). *Metodología de la investigación, segunda edición*. . México: Mcgraw- hill Companies, Inc.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación, quinta edición*. México: Mcgraw- hill Companies, Inc.

Hernández, S. I. (2016). *La comprensión de textos expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Hernández, S. M. (2016). *La comprensión de textos expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Pereira. Colombia*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Hymes, D. (1971/1995). *“Acerca de la competencia comunicativa”*. Traducción de extractos de *On Communicative Competence, (1995): Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press; Madrid: (1971, Philadelphia: University of Pennsylvania Press), en M. Llobera Cànaves (coord.),.

Hymes, D. (1972). *Acerca de la competencia comunicativa*.

Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2017). Marco de referencia preliminar para competencia global PISA. Bogotá, Colombia.

Jolibert, J. (1995). *Formar niños lectores / productores de textos: Propuesta de una problemática didáctica integrada*. Paris: ECOUENT.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos*. España: Ediciones Dolmen.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos*. España: Dolmen Estudio.

Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. . Dolmen Ediciones.

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

Kemmer, F. (1996). *Manual del agua. Su naturaleza, tratamiento y aplicaciones, t1*. México: McGraw-Hill.

Lerner, D. (2001). *La importancia de leer y escribir*.

- Lomas, C. (1999). *Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas*. Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (2003). *Leer para entender y transformar el mundo*. Madrid, España: Santillana.
- López, A. (2014). *Concepciones de lectura y escritura y implicación en las prácticas de enseñanza inicial en los estudiantes de licenciatura en Pedagogía Infantil. Maestría en Educación*. . Santiago de Cali, Colombia: Centro de recursos para el aprendizaje.
- Marín, A. y Aguirre, D. (2010) *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de 9º de EBS de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Per*. Pereira, Colombia.
- Martínez, M. C. (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos. Volumen 3*. Cali, Colombia: Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (1999). *Hacia un modelo de lectura y escritura: Una perspectiva discursiva e interactiva de la singificación*. *Revista Signos*, 32(45-46), 129-147. Colombia: Valparaiso.
- Martinez, M. (2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito ¿un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?. En revista Lenguaje No. 32*. . Cali, Colombia.: Escuela de ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.



Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos perspectivas teóricas y talleres*.

Cali, Colombia: Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

Mejía, M. y Flórez, E. (2012). *Incidencias 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 Colombia*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Monereo, C. y. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aprendizaje en la escuela*. España: Graó.

Muñoz, D. L. (1986). *La lectura: Concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas*. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas.

Nacional, M. d. (2007). *Plan Nacional De Lectura y Escritura*. Bogotá.

Nacional, M. d. (1998). *Serie lineamientos curriculares de lenguaje*. Bogotá: MEN.

Nacional, M.d. (2017). *Informe Nacional de resultados Colombia en PISA 2015*. Bogotá D.C: ICFES.

Niño, V. (1994). *Los procesos de la comunicación y del lenguaje*. Colombia: Ecoe Ediciones.

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

OCDE, (2006) *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Paris: Santillana,.

Padilla, C. D. (2007). *Yo Expongo*. Argentina: Comunic-arte Editorial.

Peña, J. (2006). *un estudio del texto expositivo. Aportes desde la revisión documental. Revista del CIAL ULA N° 10, enero-diciembre.* .

Pérez Abril, M. &. (2012). *Escribir entradas obligatorias de escribir, actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos.* . Colombia.

Pérez, M. & Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda.

Pérez, M. (2003). *Leer y Escribir en la Escuela: Algunos Escenarios Pedagógicos y Didácticos para la Reflexión*. Bogotá, Colombia: ICFES.

Pérez, M. (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición política*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje.* . Bogotá.: CERLALC.

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

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. (1ra ed., p. 34, 39, 72).*México: GRAÓ.

Ramírez, G. G. (2010). *Excel para investigadores/ Aplicaciones prácticas/ Microsoft Excel-2007*. Pereira-Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Rincón, G., De la Rosa, A., Chois, P.; Niño & Rodríguez, G. (2003). *Entre- textos: la enseñanza y aprendizaje en la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del valle del Cauca*. Cali: Universidad del Valle.

Rincón, G. (2007) *enseñar a comprender nuestro sistema de escritura*. Cali: Universidad del Valle

Romero, F. (2002). *Habilidades metacognitivas y entorno educativo*. Colombia: Papiro.

Sáenz, A. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. Navarra: Blitz Serie Amarilla.

Salazar, M. (2012). *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 quinto de la institución educativa el Pital de Com*. Pereira, Colombia.

Sampieri, R. H. (1997). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós

Serrano, P. (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas*. Mérida Venezuela.

Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. España.: Grao.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 , 43-61.

- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. *Infancia y aprendizaje*, 10(39-40), 1-13. Barcelona.
- Soto, J. (2014). *Incidencia de una Secuencia Didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° E.B.P. Pereira: universidad tecnológica de Pereira maestría en educación*. P. 21,78
- Teberosky, E. F. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Funorie.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. . *Revista iberoamericana de educación*. N° 46 , 37-54.
- Torres, B. (2006). *Metodología de la investigación. Para administración, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación SA.
- UNESCO. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Valery, O. (2000). *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygostky*. *Educere*, Vol.3. .
- Vasco, I. (2013). *Entrevista con expertos en pedagogía, bibliotecas escolares, el libro, la lectura y la escritura*. En *M. d. Nacional, Leer para comprender, escribir para transformar (1ra ed., p. 121-129)*. Bogotá: Río de letras.
- Vasco, I. (2013). *Vasco, I. (2013). Entrevista con expertos en pedagogía, bibliotecas escolares, el libro, la lectura y la escritura*. En *M. d. Nacional, Leer para comprender, escribir para transformar (1ra ed., p. 121-129)*. Bogotá: Río de Letras.

Vygostki. (1932). *Pensamiento y habla*. « *El pensamiento no se expresa en la palabra, es allí donde se realiza*». .

Vygostky, L. (1934). *Thought and language* . Cambridge: MIT Press.

Vygotski, L. (1997). *Obras escogidas. Tomo III*. . Madrid: Visor.

Vygotsky, L. (1987). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires: La Pleyade.

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

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona.

## **Anexos**

### **Anexo 1 Secuencia didáctica**

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

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN TEXTUAL DE TEXTOS  
EXPOSITIVOS-DESCRIPTIVOS**

**IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA**

- **Nombre de la asignatura:** Lenguaje
- **Nombre del docente:** Carlos Mejía Hinojosa e Irina Sarmiento Guerra
- **Grupo o grupos:** 5° y 6°
- **Fechas de la secuencia didáctica:** Abril a Junio de 2018.

### **FASE DE PLANEACIÓN**

**TAREA INTEGRADORA:** La huerta escolar, un espacio propicio para la interacción social y la comprensión de textos expositivos con el propósito de crear habilidades de interpretación en los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada.

### **OBJETIVOS DIDÁCTICOS:**

#### **GENERAL:**

- Comprender textos expositivos descriptivos en diferentes contextos, teniendo en cuenta la situación de comunicación, la súper estructura y la lingüística textual, para mejorar la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de los grados 5 y 6 de la I. Etnoeducativa Sierra Nevada.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Analizar lecturas de textos expositivos descriptivos, para identificar situaciones de comunicación desde el enunciador, el enunciatario y el propósito.
- Identificar la estructura general del texto expositivo descriptivo, en relación con el anclaje, aspectualización y puesta en relación.
- Comprender las funciones que cumple el lenguaje, desde la enunciación personal, los sustitutos anafóricos y los conectores lógicos.

### **CONTENIDOS DIDÁCTICOS**

- **Contenidos conceptuales:**
  - ✓ Tipología textual

- ✓ Textos expositivos descriptivos
  - ✓ Enunciador, enunciario, propósito
  - ✓ Comprensión de textos expositivos
  - ✓ Anclaje, aspectualización, puesta en relación
  - ✓ Las opciones de enunciación de personas, los sustitutos, los conectores
  - ✓ Plantas medicinales
  - ✓ Partes de una planta
  - ✓ Características generales de una planta
  - ✓ Beneficios
- **Contenidos procedimentales:**
- ✓ Lecturas de imágenes
  - ✓ Identificación de la intención comunicativa del autor
  - ✓ Identificación de las ideas centrales en el texto, utilizando técnicas como el subrayado, ...
  - ✓ Planteamiento de hipótesis a partir de la lectura de los diferentes textos expositivos descriptivos
  - ✓ Elaboración de síntesis y resúmenes de los textos leídos
  - ✓ Elaboración mapas conceptuales
  - ✓ Juegos de roles
  - ✓ Observación de vídeos
  - ✓ Salidas de campo
  - ✓ Exposición de experto
  - ✓ Dramatizaciones
  - ✓ Talleres escritos

✓ Presentación de videos

● **Contenidos actitudinales:**

- ✓ Construcción de normas de convivencias dentro y fuera del salón de clase.
- ✓ Participación activa en las actividades desarrolladas según el currículo y extra curricularmente como en las salidas de campo.
- ✓ Respeto por las ideas de los compañeros y complementarlas.
- ✓ Trabajos en equipo de manera proactiva.
- ✓ Orientaciones guiadas por el profesor o el sabedor.
- ✓ Valoración de la diversidad étnica existente en su salón de clases.
- ✓ Resolución de conflictos de manera dialogada y asertiva.
- ✓ Comportamiento acorde con su desarrollo.
- ✓ Roles según las funciones asignadas en cada grupo.
- ✓ Valoración de la función social del texto expositivo

### **SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS:**

La presente Secuencia Didáctica estará basada en los siguientes estrategias:

- ✓ **Aprendizaje Cooperativo:** La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Johnson & Johnson (1999).
- ✓ **Aprendizaje experiencial:** El aprendizaje experiencial ofrece una oportunidad única para conectar la teoría y la práctica. Cuando el estudiante se enfrenta al desafío de responder a un amplio abanico de situaciones reales, se consolida en él un conocimiento significativo, contextualizado, transferible y funcional y se fomenta su capacidad de aplicar lo aprendido. Marta



Romero Ariza (2010)

## SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

### OBJETIVO:

- ✓ Presentar y negociar la secuencia didáctica mediante la ambientación de espacios de aprendizajes que motiven la adquisición de compromisos de los estudiantes frente a las actividades planteadas.
- ✓ Contextualizar la secuencia didáctica a través de situaciones reales, estimular el interés por la lectura.

mpo: 3 horas

Los docentes organizarán el aula de clase con una ambientación de plantas que tienen olores y sabores agradables y desagradables, previamente seleccionados por un sabedor de la comunidad, para que los estudiantes se interroguen sobre lo que están observando. Luego se les pide a los estudiantes que formen grupos de cuatro, para que vayan a la huerta escolar y escojan una planta, la observen y le hagan una descripción en forma grupal.

Una vez, cada grupo haya seleccionado la planta a describir, ingresaran de nuevo al aula de clase, para compartir con los demás grupos la descripción sobre la planta observada, después que cada equipo haya realizado su descripción los docentes le preguntarán a los niños si en sus descripciones se le dieron respuestas a los interrogantes **¿Qué es?, ¿Cómo es?, ¿Qué partes tiene?, ¿A qué se parece?, ¿Para qué crees que sirve?**. Posteriormente les plantearán las siguientes preguntas, para generar el interés y motivación por el tema a desarrollar.

¿Qué quieren aprender?

¿Por qué es importante describir?

¿Qué necesitamos para aprender?

¿Dónde podemos encontrar información sobre las plantas que acabas de describir?

¿Qué aspectos se pueden destacar para describir objetos o personas?

¿En qué lugar podemos conseguir plantas medicinales?

¿Cómo lo vamos hacer?

¿Qué pasaría si confundimos una planta venenosa con una planta no venenosa?

¿A qué persona de la comunidad podemos acceder para que nos explique sobre plantas medicinales?

¿De qué manera podrían recuperar la información sobre plantas medicinales?

¿En qué parte encontramos la información sobre la planta?

¿Qué pasa si le damos una planta para dolor de estómago que no era la indicada?

¿Les parece importante leer sobre las plantas medicinales?

Luego, se hará pasar a un sabedor de la comunidad previamente invitado, al cual le preguntaran el por qué de los olores y sabores de las plantas, este hará una charla sobre los beneficios de las plantas medicinales que los estudiantes describieron. El sabedor antes de retirarse de la escuela la hace entrega a los docentes un libro sobre las plantas, titulado: Guía ilustrada de plantas destacadas de Santuario de Vida Silvestre los Besotes, Valledupar, Cesar, Colombia. César Barbosa Castillo César Augusto Ruiz Agudelo, Héctor García Quiñones y Tomás Darío Gutiérrez Hinojosa (2008).

Una vez culminada la participación del sabedor, se les explicará a los estudiantes que las Secuencias Didácticas son muy importantes, porque nos permiten orientar y facilitar el desarrollo práctico de las actividades pedagógicas, por ser ésta una propuesta flexible se puede adaptar a la realidad del contexto permitiendo la participación de los estudiantes, el docente y los contenidos de la asignatura. Además es una buena herramienta que permite analizar e investigar la práctica educativa, permitiéndole a los estudiantes seleccionar temas de su interés y a los docentes reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas.

Seguidamente, se les dirá a los estudiantes que a partir del día de hoy vamos a emprender un proyecto de comprensión de textos expositivos descriptivos, llamado Secuencia Didáctica, para iniciar este proyecto es necesario negociar y establecer compromisos que permitan determinar qué quieren aprender sobre la comprensión de los textos expositivos descriptivos, cómo lo quieren aprender y para qué lo van a aprender, el tiempo para el desarrollo de la secuencia didáctica y el compromiso que asume cada uno frente al cumplimiento y comprensión de textos expositivos. Todo esto debe estar relacionado con el contexto, las realidades y necesidades de aprendizaje.

En conclusión esta sesión tiene como propósito lo siguiente:

- ✓ Presentar el objetivo de la secuencia didáctica a los estudiantes y partir del texto Pre-test como Diagnóstico para la intervención didáctica.
- ✓ Establecer con los estudiantes una ruta para la comprensión de textos expositivos-descriptivos y justificar las Negociaciones didácticas a través del contrato didáctico.
- ✓ Establecer las relaciones de su comprensión textual con los destinatarios.
- ✓ Definir el contrato didáctico que orientará la comprensión del texto expositivo.

Por último, se le pedirá a los estudiantes que respondan las siguientes preguntas de metacognición:

¿Qué aprendimos en el día de hoy?

¿Cómo lo aprendimos?

¿Para qué lo aprendimos?

¿Cuál es el compromiso pactado?

¿Qué vamos hacer?

¿Consideran que es necesario conocer lo que se va aprender y la forma de alcanzarlo?

¿Cómo creen que se aprende a comprender?

#### **TIDAD EN CASA:**

Pregúntales a tus padres que plantas utilizan para curarte la gripe.

## **SESIÓN No 2: EVALUACIÓN DE CONDICIONES INICIALES**

**OBJETIVO:**

- ✓ Identificar las condiciones iniciales de los estudiantes de los grados 5° y 6° en la comprensión de textos expositivos
- ✓ Reconocer las habilidades que tienen los estudiantes del grado 5° y 6° para comprender textos expositivos- descriptivos

**Diagnostico:** Los docentes inician la sesión conversando con los niños y niñas acerca de lo trabajado en la sesión anterior en relación a lo que indagaron con sus padres sobre las plantas que estos utilizan para curar la gripe. Luego les pide a los niños que mencionen y expliquen las plantas que según sus padres sirven para curar la gripe y las va anotando en el tablero sin repetir el nombre de algunas plantas.

Después les dice que les va a proyectar un video llamado “propiedades curativas de la malva y el cilantro”, para ver si estas dos plantas sirven para curar o no la gripe.

Enlace

<https://youtu.be/3oq9OGouJig>

Antes de presentarles el video a los estudiantes, se les pedirá que respondan los siguientes interrogantes:

¿En tu comunidad hay plantas malva y cilantro?

¿Cómo es la malva y el cilantro?

¿Para qué crees que sirve la malva?

¿Para qué crees que sirve el cilantro?

¿En qué lugares podemos encontrar la malva y el cilantro?.

Después de presentado el video los estudiantes se organizarán en forma de mesa redonda, para debatir si el uso que le dieron a la malva y al cilantro en el video son los mismos que se le dan en sus comunidades, luego deben concluir si la malva y el cilantro sirven o no para curar la gripe.

### **Comprensión lectora.**

Se les pedirá a los estudiantes que lean el siguiente texto y respondan los interrogantes que se les plantean antes y después de la lectura del texto:

#### **Antes de la lectura.**

Se les dará sólo el título para que a través de él respondan los siguientes interrogantes:

¿De qué crees que se va a tratar el texto?

¿Dónde crees que puede ocurrir lo que se va a exponer?

¿A qué se refiere el título cuando dice morfología y estructura del corazón?

¿Para quién será importante este texto?

Los estudiantes escriben sus respuestas paulatinamente, luego se realiza un conversatorio para socializar las respuestas de las anticipaciones e hipótesis frente al contenido del texto, a partir del nombre del texto,

### **Morfología y estructura del corazón.**

El corazón es un órgano de forma cónica situado en la parte central de la cavidad torácica (mediastino), entre los pulmones. En su parte externa presenta un surco transversal y otro surco longitudinal, por donde discurren las arterias y venas coronarias, así como los nervios que intervienen en su regulación nerviosa.

En su parte interna presenta cuatro cavidades: dos aurículas y dos ventrículos. Los ventrículos presentan paredes más gruesas que las aurículas y, a su vez, el ventrículo izquierdo es de paredes más gruesas que el derecho. La aurícula izquierda está comunicada con el ventrículo izquierdo a través de la válvula mitral o bicúspide, y la aurícula derecha se comunica con el ventrículo derecho por medio de la válvula tricúspide. Las válvulas están constituidas por unas membranas (2 la bicúspide y 3 la tricúspide) insertas en las paredes del corazón.

A la aurícula derecha le llegan las dos venas cavas (la superior y la inferior), mientras que a la aurícula izquierda llegan las cuatro venas pulmonares. Del ventrículo derecho parte la arteria pulmonar, mientras que del izquierdo parte la arteria aorta. La llegada de la sangre al corazón por las venas se efectúa continuamente y sin impedimento, pues estas venas se abren libremente en la pared

cardíaca. En cambio, la salida de la sangre de los ventrículos a las arterias está regulada por las válvulas sigmoideas, que se abren únicamente cuando la sangre ventricular alcanza cierta presión como consecuencia de la contracción de la pared del ventrículo.

(J. Mulas, A. Sánchez et al. [1986], Ciencias Naturales, Santillana, Madrid, reproducido en MONTOLÍO, E.; FIGUERAS, C.; GARACHANA, M.; SANTIAGO, M. (2000) Manual práctico de escritura académica. Barcelona: Ariel.).

### **Después de la lectura.**

Los estudiantes se organizarán en mesa redonda para darle respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué tipo de texto acabas de leer?

¿De qué trata el texto?

¿Cuál es el propósito o intención que quiere lograr el autor?,

¿Cuál es la idea principal que se desarrolla en el primer párrafo?

¿A qué órgano pertenecen las características que se dan en el párrafo dos?,

¿Cuáles verbos aparecen en el texto y en qué tiempo (presente, pasado, futuro) están?

¿Qué fue lo que más te llamó la atención del texto?

¿Con que asignatura se puede relacionar la temática del texto?

Se realiza un conversatorio para socializar las respuestas de la construcción de significados frente al contenido del texto, a partir de la primera lectura.

### **TAREA EN CASA:**

Comenta con tus padres lo aprendido en clase y pídeles que te narren una anécdota, una fábula, te explique cómo se hace un arroz con pollo y te lea una noticia de un periódico, escríbelos en tu libreta para que las compartas con tus compañeros en la próxima sesión.

## FASE DE EJECUCIÓN

### SESIÓN No 3: TIPOLOGÍA TEXTUAL

**OBJETIVO:** Diferenciar los textos expositivos de otros tipos de texto.

Tiempo de duración: 180 minutos.

Los docentes inician esta sesión conversando con los estudiantes acerca de la clase anterior, hasta llegar a lo relacionado con la actividad que quedo para la casa, luego le pide a tres estudiantes que voluntariamente pasen al frente y se enumeren del uno al cuatro, donde el estudiante numero uno lee la anécdota, el dos la fabula, el tres explique cómo se hace un arroz con pollo y el cuatro la noticia, le pide a los estudiantes que se sienten y entre todos responden los siguientes interrogantes:

¿Qué tipo de texto es una anécdota?

¿Qué tipo de texto es una fábula?

¿Qué tipo de texto es una receta?

¿Qué tipo de texto es una noticia?

Los docentes aclaran las dudas surgidas en la actividad y les explican que existen diferentes tipologías textuales, las cuales serán abordadas a través de un video.

#### **ACTIVIDAD 1: IDENTIFICACIÓN DE TIPOLOGÍA TEXTUAL**

Propósito: Reconocer los diferentes tipos de textos que existen para diferenciarlos del texto expositivo

Los docentes les proyectaran un video a sus estudiantes sobre la tipología textual con el fin de que ellos lo observen y analicen los diferentes tipos de textos que existen. Los estudiantes identificaran a través del video seis tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos, instructivos, dialogados y expositivos) con sus ejemplos o modelos. Una vez observado el video se les pide a los discentes que se organicen en forma de mesa redonda para debatir las siguientes preguntas:

¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para clasificar un texto?

¿Qué tipos de textos se mencionaron y explicaron en el video?

¿Cuál es el tipo de texto más trabajado en tu escuela?

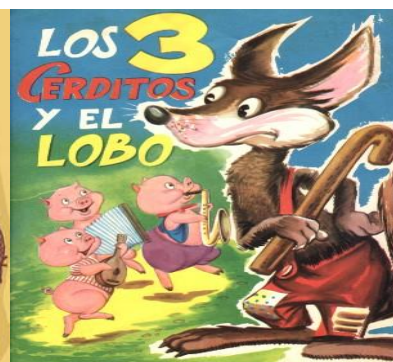
¿Según el video cuál es la estructura de los textos narrativo y argumentativo?

¿A qué tipo de texto pertenece la mesa redonda?

¿Qué características tiene el texto expositivo?

Enlace del video: [https://youtu.be/eKB\\_mSu\\_dJs](https://youtu.be/eKB_mSu_dJs)

Después de escuchar las intervenciones de los estudiantes, los docentes le entregan a cada niño una hoja de block con las siguientes imágenes, para que las observen y las clasifique según sus títulos e imágenes en los diferentes tipos de textos planteados en el video, colocando debajo de cada dibujo el tipo de texto a que pertenece.





Por último los docentes hacen las siguientes preguntas de metacognición.

¿Cómo se sintieron los padres de familia cuando ustedes le pidieron que les narrara una anécdota y le explicara cómo se hace un arroz con pollo?

¿En alguna ocasión habían tenido la oportunidad de hablar de las tipologías textuales?

¿Cómo hicieron para identificar el tipo de texto?

¿En qué se basaron para determinar la tipología textual?

**ACTIVIDAD EN CASA:** coméntales a tus familiares sobre las actividades realizadas en clase, y pregúntales qué textos les gusta leer en sus tiempos libres.

## ACTIVIDAD 2: INTENCIÓN COMUNICATIVA Y ESTRUCTURA DE UN TEXTO

Propósito: Clasificar los textos de acuerdo a su intención comunicativa.

Cada estudiante pasará al frente y compartirá con los demás compañeros los tipos de textos que les gusta leer a sus familiares, para que éstos vayan anotándolos y los clasifiquen en textos narrativos, argumentativos, instructivos, dialogados, informativos y expositivos.

Se les entregaran a los estudiantes en una hoja de block las siguientes imágenes para que expliquen en la parte inferior de cada una de ellas la intención comunicativa.



---

---

**PROCEDIMIENTO LAVADO DE MANOS**

**1. HUMEDezca SUS MANOS**

**2. DEPOSITE UNA PEQUEÑA CANTIDAD DE PERMAGEL**

**3. FRÓTELAS ENERGICAMENTE**

**4. CEPILLESE LAS UÑAS**

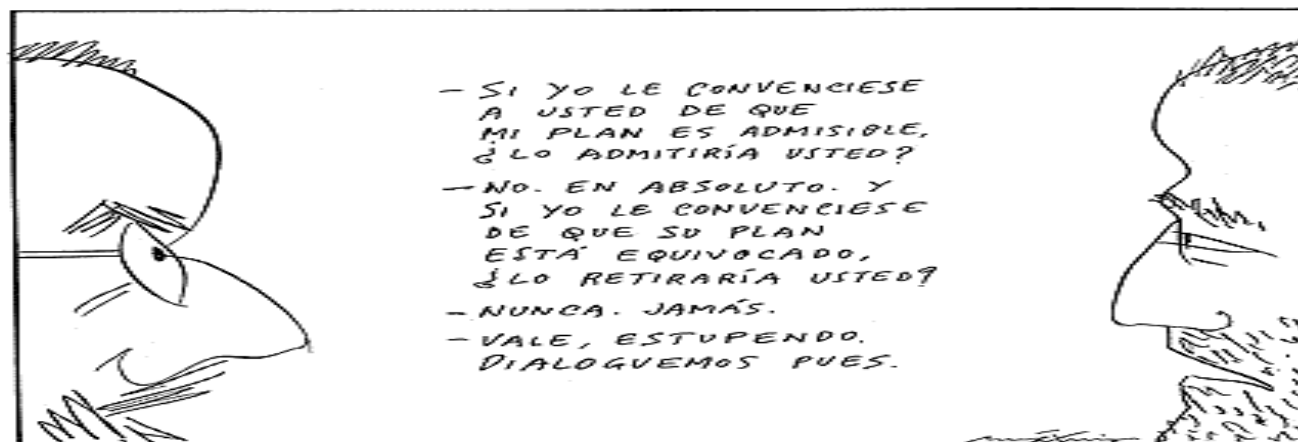
**5. ACLÁRELAS CON AGUA ABUNDANTE**

**6. SÉQUELAS CON PAPEL DESECHABLE**

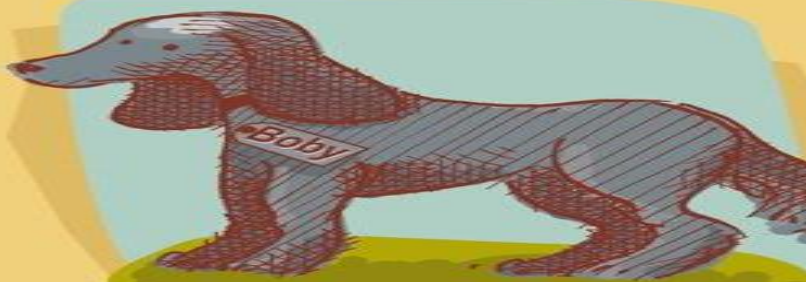
COMPAÑÍA QUÍMICA LOGÍSTICA, Pda. Les Rates, 1 Telf: 966 895 432 - 965 870 564 - Fax: 965 870 374 E-mail: cqj@cqj.es

---

---



**E**s un perro grande, de color negro azabache. Su pelaje es abundante. Tiene las patas largas y robustas. Sus orejas son muy largas y su hocico afilado. En la frente tiene una mancha de color blanco. En su collar hay una placa en la que podrás leer su nombre: Bobby.



## Raposa

- Es una planta medicinal perenne que se encuentra en bosques húmedos. Crece entre 20 y 40 cm de altura. De un tallo central surgen tallos rectos, cada hoja de hasta 12 cm de largo. El fruto es una baya de color negro o azul; es tóxico para los humanos.



Hubo una vez, hace mucho, mucho tiempo una joven muy bella, tan bella que no hay palabras para describirla. Se llamaba Cenicienta 💡

Cenicienta era pobre, no tenía padres y vivía con su madrastra, una mujer viuda muy cascarrabias que siempre estaba enfadada y dando ordenes gritos a todo el mundo.

Con la madrastra también vivían su dos hijas, que eran muy feas e insoportables. Cenicienta era la que hacía los trabajos más duros de la casa, como por ejemplo limpiar la chimenea cada día, por lo que sus vestidos siempre estaban sucios o manchados de ceniza, por eso las personas del lugar la llamaban cenicienta.

Luego se les presentará un cuadro con los diferentes tipos de textos explicando la intención comunicativa, las características, a qué preguntas responden, ejemplos y estructuras de cada uno de ellos, para que los estudiantes analicen si lograron dar con la intención comunicativa de cada texto o no.

|                                  | <b>Texto Narrativo</b>                        | <b>Texto Descriptivo</b>   | <b>Texto Argumentativo</b>   | <b>Texto Instructivos</b>   | <b>Texto dialogado</b>  |
|----------------------------------|---|--|--|---|---|
| <b>Intención comunicativa</b>    | Relata hechos que les pasan a los personajes. | Cuenta cómo son los objetos, personas, animales, lugares, sentimientos y situaciones     | Convencer o persuadir sobre algo utilizando razones o sentimientos.    | Dirigir al lector en una secuencia de pasos o actividades para llevar a cabo una acción determinada.          | Reproduce literalmente las palabras de los personajes.  |
| <b>Responde al interrogante:</b> | ¿Qué ocurre?                                  | ¿Cómo es?  | ¿Qué pienso?<br>¿Qué te parece?  | ¿Cómo se hace?  | ¿Qué dicen?   |
| <b>Ejemplos</b>                  | Novelas, cuentos, fábulas, mitos, leyendas... | Guías de viajes, cuentos, novelas, entre otros.  | Artículos de opinión, publicidad, ensayo, debate, propaganda política. | Guías, recetas culinarias, prescripciones médicas, entre otros  | Piezas teatrales, diálogos en narraciones, entrevistas, tertulias, mesas redondas, entre otros. |
| <b>Características</b>           | Verbos en acción.                             | Abundancia de adverbios, verbos en pasado o presente imperfecto, subjetividad del autor. | Verbos que expresan opinión.   | Generalmente va acompañado de dibujos o graficas, desarrollo de procedimientos compuestos por pasos a seguir. | Acotaciones, guiones, comillas...   |
|                                  | ✓ Introducción                                | ✓ Establecimie   | ✓ Introducci   | ✓ Materiale   | ✓ Saludo  |

|                   |   |   |                                 |   |            |   |               |   |                               |            |
|-------------------|---|---|---------------------------------|---|------------|---|---------------|---|-------------------------------|------------|
| <b>Estructura</b> | o planteamiento                         | ✓ | nto del tema                    | ✓ | ón         | ✓ | s             | ✓ | Desarrollo de la conversación | ucción     |
|                   | ✓ Nudo o conflicto                      | ✓ | Caracterización                 | ✓ | Tesis      | ✓ | Instrucciones | ✓ | Desarrollo                    | Desarrollo |
|                   | ✓ Desenlace o solución de la situación. | ✓ | Relación con el mundo exterior. | ✓ | Conclusión | ✓ | Resultados    | ✓ | Conclusión                    | Conclusión |

Por último los docentes les preguntan a sus estudiantes:

¿Qué aprendieron de la intención comunicativa?

¿Qué fue lo que más te llamó la atención del tema?

¿Tienen los textos una misma estructura?.

Lee el siguiente texto y verifica si lo comprendiste respondiendo las preguntas que están al final.

## Dragón

### ¿Existen los dragones?

La escritora Ana María Matute nos dice: “Para mi existen los dragones y muchos otros seres que los adultos creemos que son fantasías, algunos piensan que no pueden existir los dragones porque es imposible que arrojen fuego, pero el dragón si puede: primero dispara un veneno y luego frota sus dientes para formar una chispa que prende fuego al veneno. Ahora ya no los vemos porque la gente ha dejado de creer en ellos, pero están por ahí, ocultos en sus cavernas.

### ¿Cómo son los dragones?

El dragón es uno de los monstros más fuertes y más bellos aunque también el más feroz y orgullosos. Este animal pertenece a la familia de los reptiles como el cocodrilo o la iguana, pero a diferencia de estos, es de sangre caliente y no necesita calentarse al sol para moverse. Así puede estar activo de día y de noche, bajo tierra y en el cielo.

### ¿Qué les gusta a los dragones?

Tanto tiempo disponible le permite al dragón hacer lo que más le gusta: sembrar el miedo, quemar todo a su paso y por supuesto, comer. Como su alimento es la carne fresca, puede conformarse con ovejas, pero lo que más le gusta es la carne de hombres, mujeres y niños. En este último grupo sus manjares más preferidos son los príncipes encantadores porque casi siempre se creen muy valerosos

pero al final no lo son.

Por encima de la caza, la actividad más importante para el dragón es custodiar su tesoro. El dragón es ambicioso y avaro, durante su larga vida acumula un tesoro que codician muchos hombres, ¡pobres inconscientes! ¡Cuidado!, porque el dragón parece dormir pero siempre vigila su guarida, incluso con los ojos cerrados, porque sus parpados son transparentes.

Adaptado de: Delalandre, Benoit (autor) y Schoch, Iréne (ilustradora). Mí primer Larousse de MONSTRUOS Y DRAGONES. México: Larousse.

1. El texto anterior se compone de :
  - A. Materiales – Instrucciones – Resultados
  - B. Saludo – Cuerpo – Despedida
  - C. Opinión – Descripción – Explicación
  - D. Inicio – Nudo – Desenlace
2. El propósito o intención del autor es:
  - A. Dar instrucciones sobre cómo se formaron los dragones
  - B. Convencer al lector que los dragones solo comen hombres
  - C. Narrar la leyenda de los dragones
  - D. Describir las características y lo que les gusta hacer a los dragones
3. En el segundo párrafo del texto se habla de
  - A. Los alimentos del dragón
  - B. Las características del dragón
  - C. Los orígenes del dragón
  - D. Las estrategias del dragón
4. El autor al hablar de las características del dragón responde a las preguntas
  - A. ¿Qué es y cómo es?
  - B. ¿Qué ocurre y cómo se hace?

C. ¿Por qué ocurre y cómo se evita?

D. ¿Qué dicen y qué pienso?

#### ACTIVIDAD EN CASA:

- ✓ Con ayuda de tus padres realiza una descripción de una planta medicinal, ten en cuenta la intención comunicativa, las características y la estructura del texto descriptivo visto en esta sesión.

#### SESIÓN No 4: ACERCAMIENTO AL TEXTO EXPOSITIVO – DESCRIPTIVO

sesión se inicia con la descripción que hace cada estudiante de su planta medicinal al pasar al frente, para que con las características dadas sus compañeros descubran el tipo de planta medicinal de la que habla el estudiante que está haciendo la descripción.

Luego les Pregunta: ¿Qué aspectos descubrieron en las plantas descritas? Se espera que los niños respondan: conocer sus colores, tamaños, olores, formas, entre otros. ¿Qué textos nos permitirán conocer las características de personas, plantas, animales, objeto?, ¿Por qué vamos a trabajar con plantas? ¿Qué sabemos de los textos descriptivos? El docente anota sus respuestas en el tablero.

Presenta el propósito de la sesión de hoy: Leer un texto descriptivo para recordar cómo es e identificar información en él. Realiza preguntas para recoger sus saberes sobre los textos descriptivos. Registra en la en el tablero lo que expresan sobre este texto. Elige con los niños y niñas las normas que les permitirán trabajar en la sesión de hoy.

**Antes de la lectura**, el docente presenta el texto diciéndoles que este texto es tomado del libro de plantas donado por el sabedor Edert Rodríguez, me pareció interesante para compartirlo con ustedes.

los docentes les preguntan a sus estudiantes si han oído hablar o conocen la planta de fique o maguey, esperan que los niños hablen sobre si la conocen o no, para presentarles el título de la lectura “**Fique-Maguey**” acompañado por una imagen. Después les plantea los siguientes interrogantes:

¿Con cuál de los dos nombres del título se conoce la planta en tu población?

¿Cómo es una mata de fique?

¿Para qué se utiliza el fique?

¿En qué lugares podemos encontrar el fique?

¿De qué crees que va a tratar el texto?

¿Para quién será importante este texto?

Los docentes aclaran las dudas surgidas en la actividad y les explican que en la Guajira abunda esta planta y que existe una población llamada la Junta donde se celebra anualmente el festival del fique, luego le piden a sus estudiantes que se organicen dentro del salón en forma de círculo para hacer un conversatorio con las respuestas anticipadas del texto a través del título y la imagen.

Después de terminado el conversatorio les pide que hagan silencio para hacerle una lectura en voz alta sobre el texto.

### **Fique-Maguey (*Furcraea cabuya*)**



La planta tiene una altura media (sin el vástago) de 60 a 100 cm, un diámetro alrededor de 1 m. Presenta hojas largas y delgadas, muy fibrosas, provistas de espinas en sus bordes, y de color verde claro hasta grisáceo. Posee flores amarillas de 3 a 5 cm. El fruto es capsular con semillas en formas de disco, ásperas y verdes.

Las fibras de cabuya se utilizan para hacer hilos con los que se pueden confeccionar redes, mochilas, cestería, y sogas para puentes colgantes. En agroforestería se le emplea para hacer cercos vivos, y para el control de la erosión en las laderas secas con pendiente. En medicina tradicional se emplea para curar llagas inflamadas, sarna, y eliminar parásitos externos. También es usada como calmante de quemaduras, es diurética y el zumo de sus hojas posee propiedades cáusticas que sirven como detergente.

Tomado de guía ilustrada de plantas destacadas de Santuario de Vida Silvestre los Besotes, Valledupar, Cesar, Colombia. César Barbosa Castillo César Augusto Ruiz Agudelo, Héctor García Quiñones y Tomás Darío Gutiérrez Hinojosa (2008).

El docente **después de la lectura** conversa con sus estudiantes sobre el texto que han leído guiados por las siguientes preguntas:

¿El texto dice lo que pensamos antes de leerlo?

¿De qué trata el texto?



¿Cuál es el tema del texto?

¿Qué tipo de texto es?

¿Cómo se dieron cuenta?

¿Qué se describe en el texto?

¿Qué usos curativos se le atribuye al fique?

¿Cuál es el propósito del texto?

¿Quién es el enunciador del texto?

¿Para quién va dirigido este texto?

### **ACTIVIDAD EN CASA:**

Con ayuda de tus padres o un adulto colócale un título a la descripción que hiciste de la planta medicinal.

## **SESIÓN No 5**

### **SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN: ENUNCIADOR, ENUNCIATARIO, PROPÓSITO**

**PROPÓSITO:** Prever el rol que debe cumplir un enunciador, el propósito y el posible enunciatario de un texto, atendiendo a las necesidades de la situación de comunicación.

El docente inicia la sesión conversando con los niños y niñas acerca de lo trabajado en la sesión anterior en relación al título que le dieron a su descripción realizada sobre las plantas medicinales.

Luego les pregunta: ¿Por qué le colocaste ese título a tu descripción?, se espera que el niño responda, porque está relacionado con la planta que voy a describir. ¿En el título se enmarca el tema de tu descripción? ¿Quién es el autor de tu escrito? ¿Para quién vas escribir lo que dirás sobre tu planta? ¿Para qué vas escribir sobre la planta que escogiste?. El docente anota sus respuestas en el tablero.

Les presenta el propósito de la sesión de hoy: Leer una carta y un texto descriptivo para recordar cómo son e identificar información en ellos. Realiza preguntas para recoger sus saberes sobre una carta y el texto descriptivo. Registra en la en el tablero lo que expresan sobre ellos. Elige con los niños y niñas las normas que les permitirán trabajar en la sesión de hoy.

**Antes de la lectura,** el docente presenta los textos diciéndoles que la carta la escribió él para mandársela a su rectora y el este texto es una adaptación de otro texto que encontré en un libro, ambos textos me parecieron interesantes para compartirlos con ustedes.

Les pide que hagan silencio y observen en el tablero el título del texto. Luego motiva a los niños y

niñas por medio de preguntas para que anticipen el tema del texto y justifiquen sus ideas:

¿Cuándo en un texto lo primero que aparece es el lugar y fecha de qué clase de texto estamos hablando?

¿Cuáles podrían ser los posibles propósitos de una carta?

¿Quién es el emisor o enunciador de una carta?

¿Quién es el receptor o enunciatario de una carta?

¿Sabiendo que la carta la escribe un docente para su rectora, de qué crees que va tratar?

¿De qué crees que va a tratar el texto dos?

¿Sabes para qué sirve la sábila?

¿En qué lugares puede crecer la sábila?

El docente **durante de la lectura**, les pide a sus estudiantes que lean en forma silenciosa y concentrada la carta, e identifiquen quién la escribe, a quién va dirigida y con qué propósito la escribió, en el texto, les dice que al leer relacionen lo que expresaron antes de leer con lo que van encontrando en él, que identifiquen quiénes pueden leerlo, quién es el productor y para qué fue escrito el texto.

Les explica que para haya comunicación debe de haber como mínimo dos personas, es decir que la comunicación es el proceso por el cual se transmite una información entre un emisor o enunciador y un receptor o enunciatario con una intención comunicativa. Los elementos que intervienen en el proceso de comunicación son seis, pero sólo vamos hacer énfasis en tres (enunciador, enunciatario y propósito).

**Enunciador:** Entendido como el productor de un texto, el cual se asume como conocedor del tema, es autoridad académica y asume una posición objetiva.

**Enunciatario:** Persona o grupo de personas a quien va dirigido el texto. Entre el enunciador y el enunciatario esta la intención comunicativa, es decir, el propósito.

**Propósito:** Hace referencia a la intención comunicativa del autor, en este caso exponer de manera descriptiva un una persona, un objeto, un animal, situaciones.

El docente le dice a sus estudiantes que formen 4 grupos 3 de 2 estudiantes y 1 de 3, donde cada grupo se va identificar con las primeras cuatro letras del alfabeto (A, B, C, D), luego el grupo A le escribe una nota al grupo C explicándole donde quedan los baños de la sede de las Casitas; el grupo B le escribe una carta al grupo D, pidiéndoles el favor de marcar la cancha de micro futbol para jugar un partido amistoso en el descanso, luego el grupo C y D deben responderle a través de un escrito al grupo A y B respectivamente.

Para evaluar esta actividad el docente le entrega una rejilla a cada grupo, para que se autoevalúen y expliquen si sus textos cumplen con los criterios planteados en la rejilla.

**Nombres y Apellidos:** \_\_\_\_\_

**Grado:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

Marca con una equis según consideres.

| Criterios  | Escala |   |   |   |   | Observaciones |
|--|--------|---|---|---|---|---------------|
|  | 5      | 4 | 3 | 2 | 1 |               |
| <b>Contenido:</b> el tema y la idea central se presenta en forma clara.                      |        |   |   |   |   |               |
| <b>Propósito:</b> la intención comunicativa está clara en el texto.                          |        |   |   |   |   |               |
| <b>Enunciador:</b> el productor del texto esta explicito en el escrito.                      |        |   |   |   |   |               |
| <b>Enunciatario:</b> el destinatariodel texto que escribiste es fácil de identificar.        |        |   |   |   |   |               |
| <b>5:</b> Excelente <b>4:</b> Muy bueno <b>3:</b> Bueno <b>2:</b> Deficiente <b>1:</b> Pobre |        |   |   |   |   |               |

Después le entrega a cada estudiante los siguientes textos:

**Primer texto:**

Las Casitas, 30 de octubre de 2017

Sra. Ledis Beatriz Sarmiento Guerra.

Rectora de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada

Asunto: permiso laboral

Estimada Rectora.

Me dirijo a usted para solicitar permiso para ausentarme de mis labores dentro de la Institución, por

motivos personales durante un lapso de tres días (2,3 y 4 del de noviembre del año en curso).

Prometiendo reanudar mis actividades normalmente transcurrido dicho lapso, en el que espero haber resuelto los asuntos que no me permiten cumplir con mi labor.

Agradezco su amable atención.

Carlos Mejía Hinojosa

Docente de la sede de las Casitas.

### Segundo texto:

#### Características de la sábila



Es originaria del África y el Sur de Arabia, abunda en climas tropicales y sub-tropicales. También es conocida como Aloe Vera, la sábila es una planta que pertenece a la familia de las liliáceas, está relacionado con otros miembros de la familia de los lirios, tales como la cebolla, el ajo y el nabo.

El tallo floral lleva un racimo de flores colgantes regulares con los pétalos soldados de color amarillo y el fruto es una cápsula.

Suele crecer hasta los 2 metros de altura y tiene entre 12 y 16 hojas largas y carnosas, de las que se extrae un jugo de uso medicinal, resinoso y con un sabor muy amargo.

La planta de la Sábila posee sus mejores propiedades nutritivas de los 2 a los 3 años de vida.

El Aloe Vera es rico en vitaminas, minerales, proteínas, oligoelementos y aminoácidos tanto esenciales como no esenciales.

De la planta se extrae gelatina y jugo (yodo). La gelatina se obtiene del interior de las hojas mientras que el jugo de la parte de abajo de la piel correosa de la planta.

Esta planta se destaca por su uso curativo: inhibidor del dolor, Antiinflamatorio, es cicatrizante

regenerador Celular, antibiótico, coagulante, entre otros.

### **Dr. Peter Atherton.**

El docente **después de la lectura** conversa con sus estudiantes sobre el texto que han leído guiados por las siguientes preguntas:

¿El texto dice lo que pensamos antes de leerlo?

¿De qué trata el texto?

¿Cuál es el tema del texto?

¿Qué tipo de texto es?

¿Cómo se dieron cuenta?

¿Qué se describe en el texto?

¿Qué usos curativos se le atribuye a la Sábila?

¿Cuál es el propósito del texto?

¿Quién es el enunciador del texto?

¿Quiénes son los posibles enunciatarios del texto “características de la Sábila”

Para el cierre de esta sesión el docente les recuerda a los niños las actividades realizadas, en la que han recordado cómo son los textos descriptivos y han identificado información para comprender el enunciador, enunciatario y propósito de un texto.”

Propicia la metacognición a través de preguntas: ¿sobre qué hablamos hoy?, ¿qué aprendimos?, ¿qué tipo de texto leímos?, ¿qué hicimos para buscar información e identificar el enunciador, enunciatario y propósito?

### **ACTIVIDAD EN CASA:**

uda de tus padres continúa con la descripción de tu planta, ahora vas a escribir en el primer párrafo una pequeña introducción donde se evidencie el tema a tratar, en el segundo las características y

beneficios de tú planta y en el tercero relaciona la planta que estas describiendo con otra donde identifiques semejanzas y diferencias.

Para realizar esta actividad guíate con lo siguiente:

**Primer párrafo:** en el presente escrito se abordara la descripción y beneficios de planta tal...la cual es originaria de América del sur y abunda en el departamento de la Guajira, específicamente en las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta.

**Segundo párrafo:** esta planta suele crecer hasta 2 metros de altura, sus hojas tienen forma de corazón y son de color verde...

**Tercer párrafo:** esta planta es parecida al fique por la forma de sus hojas y color, pero se diferencian por su tamaño...

## SESIÓN No 6

### SUPERESTRUCTURA: ANCLAJE, ASPECTUALIZACIÓN Y PUESTA EN RELACIÓN

**PROPÓSITO:** Identificar en un texto expositivo-descriptivo el tema, características de lo que se describe y con que otro objeto se puede relacionar.

El docente conversa con los estudiantes acerca de lo trabajado en la sesión anterior en relación a la descripción que le hicieron a sus plantas para dar más información sobre ellas.

Les pregunta ¿El título que le colocaste a tu descripción se relaciona con el contenido? Se espera que los niños respondan: que sí, porque a través del título los posibles lectores de su texto pueden predecir el tema a abordar. ¿Qué características se evidencian en sus descripciones? ¿Qué semejanzas y diferencias encontraron al comparar su planta descrita con otra?

Les Presenta el propósito de la sesión de hoy: Leer un texto descriptivo para recordar cómo es e identificar en él tema, características y semejanzas y diferencias del objeto que se describe.

Hace preguntas para recoger sus saberes sobre los textos descriptivos. Registra en tablero lo que expresan sobre este texto. Elige con los niños y niñas las normas que les permitirán trabajar en la sesión de hoy.

Para el desarrollo de esta sesión, el docente **antes de la lectura**, descubre con los niños y niñas el propósito de la lectura, leer para identificar información en un texto descriptivo y recordar como es este texto.

Presenta el texto. Diciéndoles que este texto es una adaptación de otro que encontré en el libro regalado por el señor Eder, me pareció interesante para compartirlo con ustedes.

Les pide que hagan silencio y observen en el tablero el título del texto. Luego motiva a los niños y niñas por medio de preguntas para que anticipen el tema del texto y justifiquen sus ideas:

¿De qué crees que va a tratar el texto?

¿Cómo se dieron cuenta?

¿Recuerdan algo sobre este tema?

¿Qué nos dirá sobre los personajes?

¿Cuál habrá sido el propósito del autor al escribir este texto?

Registra sus ideas en el tablero. Orienta su mirada hacia las características del texto; en este caso, los párrafos que presenta, el título, el productor, el destinatario y el propósito.

El docente **durante de la lectura**, les pide a los niños y niñas que lean en forma silenciosa y concentrada el texto, les dice que al leer relacionen lo que expresaron antes de leer con lo que van encontrando en el texto, que identifiquen la idea principal de cada párrafo, que identifiquen en que párrafo establece el escritor el tema.

### **Totumo y sus características (*Crescentia cuje*)**

Arbolito de 6 a 8 m de altura, de ramas retorcidas y copa abierta. Con hojas simples, sésiles (prácticamente carentes de peciolo) y en fascículos, de consistencia dura, de tamaños variables, normalmente obovadas y con el nervio central destacado, pudiendo ser pubescentes en el haz y el envés. Las inflorescencias están formadas por 1-2 flores caulifloras que aparecen a lo largo de las ramas o sobre el tronco, sobre un pedúnculo pubescente. Las flores son acampanadas, amarillentas con líneas purpúreas, abren en la noche para ser polinizadas por murciélagos. El fruto es esférico, de 13-20 cm de diámetro y hasta 30 cm de longitud, de corteza lisa y verdosa. Presenta semillas pequeñas, de unos 7-8 mm de longitud.

El fruto seco y vacío sirve como utensilio casero y para la confección de algunas artesanías.

La madera es usada localmente para la fabricación de herramientas e implementos agrícolas. La pulpa es utilizada en medicina popular como laxante, emoliente, febrífugo y expectorante. Adicionalmente se procesan sus semillas para la elaboración de harina.

Planta muy común localmente se la cultiva en jardines y cercas vivas, en condiciones naturales prefiere sitios con abundante agua para su dispersión hidrocórica.

Tomado de guía ilustrada de plantas destacadas de Santuario de Vida Silvestre los Besotes, Valledupar, Cesar, Colombia. César Barbosa Castillo César Augusto Ruiz Agudelo, Héctor García Quiñones y Tomás Darío Gutiérrez Hinojosa (2008).

El docente **después de la lectura** conversa con sus estudiantes sobre el texto que han leído guiados por las siguientes preguntas:

¿El texto dice lo que pensamos antes de leerlo?

¿De qué trata el texto?

**¿Cuál es el tema del texto?**

¿Qué tipo de texto es?

¿Cómo se dieron cuenta?

¿Qué se describe en el texto?

**¿Qué nos dice el texto sobre el totumo?**

¿Para qué sirve el totumo?

**¿A qué otra planta se parece el totumo?**

¿Quién es el enunciador en el texto?

¿Quiénes pueden ser los enunciatarios del texto?

El docente les pide a sus estudiantes que de forma individual vuelvan a leer el texto, para que respondan estas preguntas:

¿En qué párrafo se describen las características del totumo?

¿En qué párrafo se establece el tema?

¿En qué párrafo se habla de los beneficios del totumo?

Los estudiante ubicarán el párrafo y leerán las oraciones donde nos dice como es la planta de totumo, identificarán el párrafo donde se establece el tema y la relación de comparación de lo que se describe con el mundo exterior, para expresarlo oralmente y ponerlo por escrito en el siguiente cuadro:

---

**Establecimiento del Tema**

---

**Caracterización**

---



Para el cierre de esta sesión el docente les recuerda a los niños las actividades realizadas, en la que han recordado cómo son los textos descriptivos y han identificado información para establecer semejanzas y diferencias entre las características físicas de lo que se describe en el texto: “el Totumo y sus características”.

Propicia la metacognición a través de preguntas: ¿sobre qué hablamos hoy?, ¿qué aprendimos?, ¿qué tipo de texto leímos?, ¿qué hicimos para buscar información y expresar las semejanzas y diferencias? ¿en qué situaciones de nuestras vidas podemos aplicar lo aprendido?

### ACTIVIDAD EN CASA.

1. Comentar con la familia lo aprendido hoy sobre el anclaje, la actualización y la puesta en relación.
2. El texto “el Totumo y sus características” está escrito en tiempo pasado escríbelo en tu libreta en tiempo presente, cambiando los verbos.

Traer un texto descriptivo, selecciona uno que cumpla con la estructura vista en la sesión anterior.

El docente utiliza la siguiente rúbrica para evaluar la comprensión en sus estudiantes.

|   | Nombres y apellidos | Reorganiza la información de diversos textos escritos |  |  |                                 | Observaciones |
|---|---------------------|---|--|--|---------------------------------|---------------|
|   |                     | Identifica el tema del texto                          | Identifica las características de lo que se describe | Identifica semejanzas y diferencias entre lo que se describe | Reconoce que tipo de texto leyó |               |
| 1 |                     |   |  |  |                                 |               |
| 2 |                     |   |  |  |                                 |               |
| 3 |                     |   |  |  |                                 |               |
| 4 |                     |   |  |  |                                 |               |
| 5 |                     |   |  |  |                                 |               |
| 6 |                     |   |  |  |                                 |               |

|      |  |  |  |  |  |  |
|------|--|--|--|--|--|--|
| 7    |  |  |  |  |  |  |
| 8    |  |  |  |  |  |  |
| 9... |  |  |  |  |  |  |

|  |
|--|
| ✓ <b>Logrado</b> * <b>En proceso</b> X <b>No logrado</b> |
|--|

## SESIÓN No 7

### LIGUISTICA TEXTUAL: LAS OPCIONES DE ENUNCIACIÓN, LOS SUSTITUTOS Y LOS CONECTORES

**PROPÓSITO:** Identificar información explícita e implícita en un texto teniendo en cuenta las opciones de enunciación, los sustitutos y los conectores.

Tiempo: 6 horas.

#### ACTIVIDAD N° 1: LAS OPCIONES DE ENUNCIACIÓN

El docente conversa con los estudiantes acerca de lo trabajado en la sesión anterior en relación al texto que trajo cada estudiante para leerlo en clase en voz alta y el texto “el sacerdote arrebatado”

Les pregunta ¿Qué verbos encontramos en el texto que trajiste de casa? Se espera que los niños identifiquen los verbos que contiene el texto. ¿En qué tiempo está escrito el texto? ¿Sabes cuáles son los primeros tres pronombres personales? ¿El texto está escrito en primera o tercera persona? ¿Qué verbos pasaste del pasado al presente en el texto “el sacerdote arrebatado”?

Les Presenta el propósito de la sesión de hoy: Leer un texto descriptivo para recordar cómo es e identificar en él las marcas de tiempo, lugar y la enunciación personal.

Hace preguntas para recoger sus saberes sobre los textos descriptivos. Registra en tablero lo que expresan sobre este texto. Elige con los niños y niñas las normas que les permitirán trabajar en la sesión de hoy.

El docente **antes de la lectura**, descubre con los niños y niñas el propósito de la lectura, leer para identificar información en un texto descriptivo y recordar cómo es la estructura de éste.

Presenta dos textos. Diciéndoles que estos textos son una adaptación de otros que encontré en un libro, ya el primero fue leído anteriormente y el segundo es propio de la Guajira, nos parecieron interesantes compartirlos con ustedes en el desarrollo de esta sesión.

Les pide que hagan silencio y observen en el tablero el título del texto. Luego motiva a los niños y

niñas por medio de preguntas para que anticipen los temas de los textos y justifiquen sus ideas:

¿De qué crees que van a tratar el texto?

¿Cómo se dieron cuenta?

¿Cómo se relaciona las imágenes con los títulos o qué quiere destacar la imagen?

¿Qué nos dirá sobre lo que se describe?

¿Cuál habrá sido el propósito de cada autor al escribir este texto?

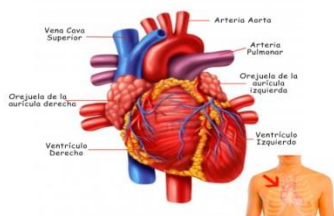
¿Quién es el enunciador de cada uno de los textos?

¿Quiénes pueden ser los enunciatarios de cada texto?

Registra sus ideas en el tablero. Orienta su mirada hacia las características del texto; en este caso, los párrafos que presenta, el título, las imágenes y las semejanzas y diferencias.

Para el desarrollo de esta sesión, el docente **durante de la lectura**, les pide a los niños y niñas que hagan silencio y se concentren para que puedan comprender las lecturas en voz alta que les va hacer, les dice que vayan relacionando lo que expresaron antes de leer con lo que van encontrando en el texto, que escriban la idea principal de cada texto, y explique qué diferencia hay entre un texto y el otro.

### ***Morfología y estructura del corazón. (TextoN°1)***



*El corazón es un órgano de forma cónica situado en la parte central de la cavidad torácica (mediastino), entre los pulmones. En su parte externa presenta un surco transversal y otro surco longitudinal, por donde discurren las arterias y venas coronarias, así como los nervios que intervienen en su regulación nerviosa.*

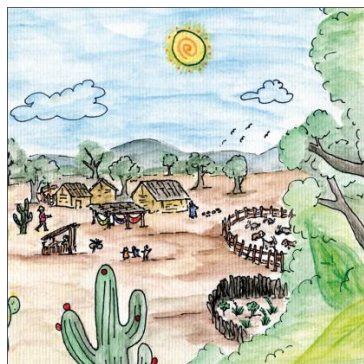
*En su parte interna presenta cuatro cavidades: dos aurículas y dos ventrículos. Los ventrículos presentan paredes más gruesas que las aurículas y, a su vez, el ventrículo izquierdo es de paredes más gruesas que el derecho. La aurícula izquierda está comunicada con el ventrículo izquierdo a través de la válvula mitral o bicúspide, y la aurícula derecha se comunica con el ventrículo derecho por medio de la válvula tricúspide. Las válvulas están constituidas por unas membranas (2 la bicúspide y 3 la tricúspide) insertas en las paredes del corazón.*

*A la aurícula derecha le llegan las dos venas cavas (la superior y la inferior), mientras que a la aurícula izquierda llegan las cuatro venas pulmonares. Del ventrículo derecho parte la arteria*

*pulmonar, mientras que del izquierdo parte la arteria aorta. La llegada de la sangre al corazón por las venas se efectúa continuamente y sin impedimento, pues estas venas se abren libremente en la pared cardíaca. En cambio, la salida de la sangre de los ventrículos a las arterias está regulada por las válvulas sigmoideas, que se abren únicamente cuando la sangre ventricular alcanza cierta presión como consecuencia de la contracción de la pared del ventrículo.*

*(J. Mulas, A. Sánchez et al. [1986], Ciencias Naturales, Santillana, Madrid, reproducido en MONTOLÍO, E.; FIGUERAS, C.; GARACHANA, M.; SANTIAGO, M. (2000) Manual práctico de escritura académica. Barcelona: Ariel.)*

### Los Paisajes de Mí Ranchería. (Texto N°2)



Mi ranchería es una de las más bonitas que he conocido. Tiene muchas variedades de plantas y árboles, y en sus planicies, montañas y caminos puedo encontrar muchas sorpresas maravillosas. La primavera, cuando llegan las lluvias, llena de color mi ranchería y rodea el ranchito de bahareque en el que vivo. Esa es mi casa, fue construida por mi papá cuando se casó con mi mamá; allí, desde la puerta, paso tardes enteras mirando la naturaleza y jugando con mis amigos.

El manantial está cerca de mi casa. Quizás para el que no sea wayuu puede parecerle lejano, pero para nosotros todo está cerca. Mi abuelo dice que el agua del manantial es un regalo de Ma'leiwa —el ser supremo que nos creó— y que el manantial es sagrado para todos los que vivimos aquí. Sin él, no habría ranchería y tendríamos que vivir en otro lugar.

Todos los días van hasta el manantial niños y adultos: unos a bañarse, otros a buscar agua o a lavar sus ropas. Cuando llegué al manantial, como todos los días, me encontré con mi amiga Luisa, que esta vez me contó que había salido de paseo con su mamá para recolectar por las montañas la siembra de sus tíos.

Tomado de Jintulu Wayuu (Guajirita). Aminta Peláez Wouliyu (2014).

El docente **después de la lectura** conversa con sus estudiantes sobre los textos leídos guiados por las siguientes preguntas:

¿El texto dice lo que pensamos antes de leerlo?

¿De qué trata el texto N° 1?

¿De qué trata el texto N° 2?

¿Cuál es el tema de cada texto?

¿Qué tipo de texto es?

¿Cuál de los dos textos está escrito en primera persona

¿Cómo se dieron cuenta?

¿Qué se describe en el texto?

¿Qué nos dice el texto sobre el corazón?

¿Qué otros órganos menciona el texto?

¿Por qué es importante el corazón para una persona?

¿Por qué no encontraron ningún pronombre personal?

¿Por qué se les dificultó identificar los verbos?

¿Qué adjetivos calificativos contiene el texto?

El docente les pide a sus estudiantes que de forma individual vuelvan a leer el texto, para que respondan estas preguntas:

¿Cuál es el tema de cada uno de los textos leídos?

¿En qué tiempo está escrito el texto 1 y el 2?

¿El texto está escrito en primera o tercera persona?

¿Dónde se desarrollan el texto uno y dos?

¿Qué verbos aparecen en los textos?

¿Qué adjetivos calificativos contiene el texto 1?

¿La descripción expuesta cuenta con claridad en ambos textos?

¿El autor del texto 1 y 2 fue objetivo en la descripción? Justifica tu respuesta.

Para el cierre de esta sesión el docente les recuerda a los niños las actividades realizadas, en la que han recordado cómo son los textos descriptivos y han identificado información para establecer el lugar donde se desarrolla el texto “Morfología y Estructura del Corazón”, el tiempo en que están escritos los verbos y la enunciación personal.

Propicia la metacognición a través de preguntas: ¿sobre qué hablamos hoy?, ¿qué aprendimos?, ¿qué

tipo de texto leímos?, ¿qué hicimos para buscar información y expresar las opciones de enunciación?

### ACTIVIDAD EN CASA.

1. Comentar con la familia lo aprendido hoy sobre el anclaje, la aspectualización y la puesta en relación.
2. Con ayuda de tus padres o un adulto utiliza pronombres para remplazar las siguientes palabras:

| Palabras    | Pronombres |
|-------------|------------|
| María       |            |
| Carlos      |            |
| Casa        |            |
| Perro       |            |
| Computadora |            |

### ACTIVIDAD N° 2: LOS SUSTITUTOS

El docente conversa con los estudiantes acerca de lo trabajado en la sesión anterior en relación a los pronombres que utilizaron para remplazar las palabras o sustantivos de la lista dada.

Les pregunta ¿Qué pronombre utilizaste para remplazar el sustantivo María? Se espera que los niños respondan ella. A quién hacen referencia las palabras resaltadas con negrita en las siguientes oraciones:

- **Lo** hizo a propósito ¿Quién lo hizo a propósito?
- **Te** vi ayer en el parque ¿Quién estaba ayer en el parque?
- **Estaban** jugando fútbol ¿Quiénes estaban jugando fútbol?
- **Estábamos** tomando agua ¿Quiénes tomábamos agua?

Les Presenta el propósito de la sesión de hoy: Leer un texto descriptivo para recordar su estructura e identificar en él los sustitutos.

Hace preguntas para recoger sus saberes sobre los textos descriptivos. Registra en tablero lo que expresan sobre este texto. Elige con los niños y niñas las normas que les permitirán trabajar en la sesión de hoy.

Para el desarrollo de esta sesión, el docente **antes de la lectura**, descubre con los niños y niñas el propósito de la lectura, leer para identificar información en un texto descriptivo y recordar cómo es la estructura de éste.

El docente **durante de la lectura**, les pide a los niños y niñas que lean en forma silenciosa y concentrada el texto “caligrafía de los sueños”, les dice que al leer relacionen lo que expresaron antes de leer con lo que van encontrando en el texto, que subrayen la idea principal de cada párrafo,

encierren en un rectángulo los nombres de personas que encuentren y que encierren en un círculo los pronombres personales que tiene el texto.

### Caligrafía de los Sueños

*A mediados de los cuarenta, Ringo es un chiquillo de quince años que pasa las horas muertas en el bar de la señora Paquita, moviendo los dedos sobre la mesa, como si repasara las lecciones de piano que su familia ya no puede pagarle.*

*En esa taberna del barrio de Gracia, es testigo de la historia de amor entre Vicky Mir y el señor Alonso: ella, una mujer entrada en años, masajista de profesión, ingenua y enamoradiza; él, un cincuentón apuesto que empezó frecuentando a la mujer para curarse de una lesión en el pie y ha acabado instalándose en su casa. Allí viven junto a Violeta, la hija de la señora Mir, hasta que sucede algo inesperado: un domingo por la tarde, Vicky se echa a las vías de un tranvía intentando un suicidio imposible y patético, mientras el señor Alonso desaparece para no volver. Lo único que queda de él es una carta que prometió escribir y que Vicky estará esperando y deseando hasta la locura, mientras Violeta mueve sus espléndidas caderas por el barrio, hosca e indiferente a los halagos.*

*La vida entera discurre por el bar de la señora Paquita y bajo la mirada de Ringo, que escucha, lee, y finalmente empezará a escribir, llenando de luz esa triste caligrafía de toda una generación que alimentó sus sueños en los cines de periferia y en las calles grises de una ciudad donde el futuro parecía algo improbable.*

**Juan Marsé**

El docente **después de la lectura** conversa con sus estudiantes sobre el texto que han leído guiados por las siguientes preguntas:

¿El texto dice lo que pensamos antes de leerlo?

¿De qué trata el texto?

¿Cuál es el tema del texto?

¿Qué tipo de texto es?

¿Qué se describe en el texto?

¿Dónde se desarrolla la historia?

¿A quién hace referencia dentro del texto la expresión “*ella, una mujer entrada en años, masajista de profesión, ingenua y enamoradiza*”?

¿A quién hace referencia dentro del texto la expresión “él, un cincuentón apuesto que empezó frecuentando a la mujer para curarse de una lesión en el pie y ha acabado instalándose en su casa.”?

¿A quién hace referencia dentro del texto la expresión “lo único que queda de él es una carta que prometió escribir”?

Para el cierre de esta sesión el docente les recuerda a los niños las actividades realizadas, en la que han recordado cómo son los textos descriptivos y han identificado información para establecer el lugar donde se desarrolla el texto “Morfología y Estructura del Corazón”, el tiempo en que están escritos los verbos y la enunciación personal.

Propicia la metacognición a través de preguntas: ¿sobre qué hablamos hoy?, ¿qué aprendimos?, ¿qué tipo de texto leímos?, ¿qué hicimos para buscar información y expresar las opciones de enunciación? ¿qué pasos debo seguir para reconocer la información más importante de un texto?

### **ACTIVIDAD EN CASA:**

1. Comparte con tu familia lo aprendido en clase.
2. Lee con ayuda de tu padre o un adulto tu texto sobre la descripción e identifica en él palabras como: además., algo similar ocurre con..., así mismo..., a su vez..., mientras que..., en cambio..., por otra parte... y...

### **ACTIVIDAD N° 3: LOS CONECTORES**

El docente conversa con los estudiantes acerca de lo trabajado en la sesión anterior, hace énfasis en lo relacionado con la actividad en casa, la cual consistía en identificar conectores en sus textos.

Les pregunta ¿Cuál palabras de la lista anterior encontraste en tu texto? Se espera que los niños hayan encontrado al menos el conector Y. ¿Qué función cumple la (as) palabras que encontraste? ¿Por qué en tu texto hay pocas palabras de las antes mencionadas?. El docente anota las respuestas que dan los estudiantes sobre estos interrogantes en el tablero.

Luego, les presenta el propósito de la sesión de hoy: Leer un texto descriptivo para recordar su estructura, e identificar en él tema, propósito, enunciador, enunciatario, características, sustitutos, conectores.

Hace preguntas para recoger sus saberes sobre los textos descriptivos. Registra en tablero lo que los estudiantes expresan sobre este texto. Elige con los niños y niñas las normas que les permitirán trabajar en la sesión de hoy.

Presenta el texto. Diciéndoles que este texto es una adaptación de otro que encontré en un libro, ya lo



leímos anteriormente y me pareció interesante compartirlo de nuevo con ustedes en el desarrollo de esta sesión.

Les explica a sus estudiantes que los conectores son palabras que se utilizan para articular frases o párrafos en un texto, permiten facilitar la comprensión de su progresión y los más comunes son los adverbios(a veces, a menudo, de repente, por lo menos) y las conjunciones (y, e, porque, pero)

Para el desarrollo de esta sesión, el docente **antes de la lectura**, descubre con los niños y niñas el propósito de la lectura, leer para identificar información en un texto descriptivo y recordar cómo es la estructura global del texto, propósito, enunciador, enunciatario, entre.

Les pide que hagan silencio y observen en el tablero el título del texto. Luego motiva a los niños y niñas por medio de preguntas para que anticipen el tema del texto y justifiquen sus ideas:

¿De qué crees que va a tratar el texto?

¿Cómo se dieron cuenta?

¿Cómo se relaciona la imagen con el título o qué quiere destacar la imagen?

¿Qué nos dirá sobre el objeto a describir?

¿Cuál habrá sido el propósito del autor al escribir este texto?

¿Quién es el enunciador en el texto?

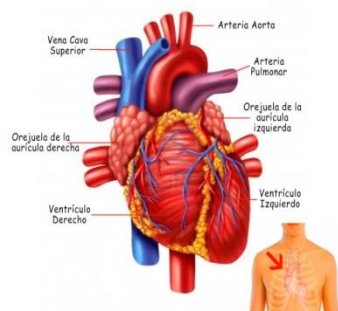
¿Quiénes pueden ser los enunciatarios del texto?

Registra sus ideas en el tablero. Orienta su mirada hacia las características del texto; en este caso, los párrafos que presenta, el título y las semejanzas y diferencias.

El docente **durante de la lectura**, les pide a los educandos que lean en forma silenciosa y concentrada el texto “morfología y estructura del corazón”, les dice que al leer relacionen lo que expresaron antes de leer con lo que van encontrando en el texto, que subrayen la idea principal de cada párrafo, encierren en un rectángulo los conectores que unan frases o párrafos.

### ***Morfología y estructura del corazón.***

*El corazón es un órgano de forma cónica situado en la parte central de la cavidad torácica (mediastino), entre los pulmones. En su parte externa presenta un surco transversal y otro surco longitudinal, por donde discurren las arterias y venas coronarias, así como los nervios que*



*intervienen en su regulación nerviosa.*

*Así mismo, en su parte interna presenta cuatro cavidades: dos aurículas y dos ventrículos. Los ventrículos presentan paredes más gruesas que las aurículas y, a su vez, el ventrículo izquierdo es de paredes más gruesas que el derecho. La aurícula izquierda está comunicada con el ventrículo izquierdo a través de la válvula mitral o bicúspide, y la aurícula derecha se comunica con el ventrículo derecho por medio de la válvula tricúspide. Las válvulas están constituidas por unas membranas (2 la bicúspide y 3 la tricúspide) insertas en las paredes del corazón.*

*Además, a la aurícula derecha le llegan las dos venas cavas (la superior y la inferior), mientras que a la aurícula izquierda llegan las cuatro venas pulmonares. Del ventrículo derecho parte la arteria pulmonar, mientras que del izquierdo parte la arteria aorta. La llegada de la sangre al corazón por las venas se efectúa continuamente y sin impedimento, pues estas venas se abren libremente en la pared cardíaca. En cambio, la salida de la sangre de los ventrículos a las arterias está regulada por las válvulas sigmoideas, que se abren únicamente cuando la sangre ventricular alcanza cierta presión como consecuencia de la contracción de la pared del ventrículo.*

*(J. Mulas, A. Sánchez et al. [1986], Ciencias Naturales, Santillana, Madrid, reproducido en MONTOLÍO, E.; FIGUERAS, C.; GARACHANA, M.; SANTIAGO, M. (2000) Manual práctico de escritura académica. Barcelona: Ariel.)*

El docente **después de la lectura** conversa con sus estudiantes sobre el texto que han leído guiados por las siguientes preguntas:

¿El texto dice lo que pensamos antes de leerlo?

¿De qué trata el texto?

¿Cuál es el tema del texto?

¿Qué tipo de texto es?

¿Qué se describe en el texto?

¿Dónde se desarrolla lo que se describe?

¿Qué conectores encontraste en el texto?

Luego, le entrega a cada estudiante el texto con una lista de conectores como la siguiente, para identifique a través de esta lista los conectores del texto.

### **Lista de conectores**

Para el cierre de esta sesión el docente les recuerda a los niños las actividades realizadas, en la que han recordado cómo son los textos descriptivos y han identificado información para establecer las palabras que articulan frases o párrafos al hacer comparaciones o adiciones en un texto.

Propicia la metacognición a través de preguntas como:

¿Sobre qué hablamos hoy?

¿Qué aprendimos?

¿Qué tipo de texto leímos?

¿Qué hicimos para buscar información y expresar las opciones de enunciación?

¿Qué pasos debo seguir para reconocer la información más importante de un texto?

¿En qué situaciones de la vida podemos usar lo que aprendimos hoy?

| <i>Para introducir una comparación</i> | <i>Para introducir una idea adicional</i> |
|--|---|
| A diferencia de...                     | Además...                                 |
| A su vez...                            | Algo similar ocurre con...                |
| Al igual que...                        | Aquí es importante...                     |
| Algo similar ocurre...                 | Así mismo...                              |
| Con...                                 | Desde otra perspectiva...                 |
| Ambos...                               | En otro sentido...                        |
| Así como...                            | Por otra parte...                         |
| Tanto como...                          | Y...                                      |
| Como...                                |   |
| Comparando con...                      |   |
| De manera similar...                   |   |
| Del mismo modo...                      |   |
| Distinto de...                         |   |
| Diferente de...                        |   |
| En cambio...                           |   |
| Lo mismo ocurre con...                 |   |
| Lo mismo que...                        |   |
| Mientras que...                        |   |
| También...                             |   |

## SESIÓN No 8

### COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS (POST-TEST)

#### Objetivo:

- ✓ analizar y comprender la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual del

texto expositivo.

Tiempo de duración: 60 minutos

Apertura: a cada estudiante se le entregará impreso un texto expositivo para que realicen un análisis cuidadoso de la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual. (anexo 5)

La nota que saque en la prueba final y en la socialización de la secuencia didáctica será tomada en cuenta para el cuarto periodo en el área de lenguaje.

#### **FASE DE EVALUACIÓN**

La fase final o de evaluación se realizó a la par con la secuencia didáctica, ya que cada vez que se realice una sesión, se evalúa de manera inmediata con la sustentación y retroalimentación de los procesos de los estudiantes.

De igual manera, los estudiantes entregaron como producto final una socialización de lo que aprendieron en el transcurso de la Secuencia Didáctica, con los grados 1°, 2°, 3°, y 4° de la básica primaria.

Aquí se pretende hacer con las niñas y niños un proceso metacognitivo donde ellas y ellos tomen conciencia de los saberes trabajados y aprendidos. Además, que ellos y ellas lleguen a dar cuenta del proceso que vivieron para llegar a la comprensión del texto.

¿Cómo hemos llegado a comprender el texto?

¿Qué hemos aprendido?

¿Qué debemos reforzar?

#### **Anexo 2 Texto Pre-test y Pos-test**

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

Estudiante N° \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

**Lee el siguiente texto y responde los interrogantes que se plantean de la lectura**

### **Los gnomos y sus particularidades.**

La mayoría de los gnomos viven en Europa. Son seres con la misma forma de los hombres, pero son mucho más pequeños: tienen tan solo quince centímetros de estatura. La duración de la vida de un gnomo es de unos cuatrocientos años cuando cumplen 275 años de edad, están en la flor de la vida.

Llevan una vida saludable, porque no comen demasiado, tienen pocos problemas emocionales, hacen mucho ejercicio y pesan menos de una libra.

El color de la cara es perla, pero los cachetes son rosas, sobre todo en la vejez. La nariz es recta y la utilizan para saludarse, despedirse y desearse las buenas noches. Se dice que su mirada es la más penetrante. Los ojos por lo general, son grises y están cercados por muchas arrugas, principalmente las arrugas de la risa. Les basta mirar a alguien a distancia para saber qué está sucediendo en el interior de esa persona.

Hay gnomos varones y gnomos hembras. Los varones tienen barba cerrada que empieza a encanecer mucho antes de sus cabellos. Nunca se vuelven calvos. Si los gnomos tuvieran la misma estatura que un hombre, estos, se moverían con mucha mayor facilidad, correrían más rápido, saltarían más alto y levantarían un peso siete veces mayor.

Tienen mucha sensibilidad: sus dedos son como los de un hombre ciego, su olfato les permite saber qué seres vivos han estado en un sitio, su vista les permite distinguir objetos muy lejanos. Nunca se ponen de mal genio, aunque suelen ser energéticos cuando los pequeños se portan mal.  
Autor: Wil Huygen. Adaptado, por Carlos Mejía Hinojosa (2017)

Tomado de Nivelemos Lenguaje 3. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia, 2011.

*Anexos 3 Cuestionario Pre-test y Pos-test*

**El escritor del texto “Los gnomos” es una persona que:**

- E. No conoce del tema los gnomos.
- F. Es un expositor desenfocado en el tema de los gnomos.

- G. Es experto en el tema los gnomos.
- H. Crítica y ridiculiza a los gnomos por su baja estatura

**2. La posición del autor en el texto es:**

- E. Subjetiva
- F. Objetiva
- G. Irónica
- H. Fantástica

**10. El texto los gnomos que acabas de leer esta escrito:**

- E. Exclusivamente para estudiantes universitarios
- F. Solamente para estudiantes de básica secundaria
- G. Para niños, jóvenes, adultos y ancianos
- H. Exclusivamente para estudiantes de derecho

**11. Podría decirse que quien lea este texto necesita:**

- E. Ser historiador
- F. No saber del tema.
- G. Ser antropólogo
- H. Saber del tema

**12. El Propósito del autor es:**

- E. Describir un personaje
- F. Argumentar una opinión
- G. Contar una historia
- H. Relatar un suceso

**13. El autor con el texto pretende:**

- E. Narrar de forma fantástica
- F. Persuadir de forma argumentativa
- G. Dar instrucciones de forma secuencial
- H. Exponer de forma descriptiva

**14. Si el autor del texto los gnomos, te pide que le cambies el título a su escrito, sin que éste pierda su enfoque. El título adecuado sería:**

- E. Origen de los gnomos
- F. Los gnomos y sus características
- G. Los gnomos y sus clasificaciones
- H. Hábitat de los gnomos

**15. Del título se puede inferir que el tema es:**

- E. La evolución de los gnomos

- F. La descripción de los gnomos
- G. La clasificación de los gnomos
- H. La desaparición de los gnomos.

**16. Tienen forma de hombres, son pequeños, viven muchísimos años y tienen mucha sensibilidad son:**

- E. Funciones de los gnomos
- F. Características los gnomos
- G. La personalidad de los gnomos
- H. El hábitat de los gnomos

**10. El esquema que mejor define este texto es:**

- B. 

|          |   |          |
|----------|---|----------|
| Problema | ⇒ | Solución |
|----------|---|----------|
- B. 

|       |   |        |
|-------|---|--------|
| Causa | ⇒ | Efecto |
|-------|---|--------|
- C. 

|            |   |             |
|------------|---|-------------|
| Definición | ⇒ | Descripción |
|------------|---|-------------|
- D. 

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| Pregunta | ⇒ | Respuesta |
|----------|---|-----------|

**11. Según el texto, los gnomos y los hombres se parecen porque:**

- A. Ambos son de origen europeo.
- B. Ambos son seres vivos con rasgos físicos semejantes.
- C. Ambos son seres vivos con igual tamaño y peso.
- D. Ambos tienen el mismo promedio de vida

**12. En la expresión “el color de la cara es perla, pero los cachetes son rosas”. El autor hace una comparación metafórica, lo cual quiere decir que:**

- E. La cara es bonita, pero los cachetes son feos.
- F. La cara es blanca, pero los cachetes son rosados.
- G. La cara es brillante, pero los cachetes oscuros.
- H. La cara es negra, pero los cachetes son blancos.

**13. En la expresión “Hay gnomos varones y gnomos hembras”. Se puede inferir que es una frase escrita en tercera persona, porque:**

- E. El autor está implicado en el texto.
- F. El autor es europeo.
- G. El autor no está implicado en el texto.
- H. El autor conoce a los gnomos.

14. El autor se implicó en el texto de los gnomos y escribió la siguiente oración: **“nosotros los gnomos, tenemos larga vida, podemos vivir cuatrocientos años”**. La forma correcta de escribir en tercera persona la oración anterior es:

- E. Los europeos son gnomos porque pueden durar vivos cuatrocientos años.
- F. Los gnomos, tiene larga vida, pueden vivir cuatrocientos años.
- G. Tú eres un gnomo porque tienes larga vida y vives en Europa.
- H. Todos nosotros somos gnomos que duramos muchos años de vida, aproximadamente cuatrocientos años.

15. En la parte final del texto está la siguiente oración: “Nunca se ponen de mal genio, aunque suelen ser energéticos cuando los pequeños se portan mal”. En la expresión **“nunca se ponen de mal genio”**. El autor hace referencia a:

- E. Los hombres europeos
- F. Los payasos de circos
- G. Los gnomos europeos
- H. Los niños pequeños.

16. En la parte central del texto aparece el siguiente enunciado:”Si los gnomos tuvieran la misma estatura que un hombre, estos se moverían con mucha mayor facilidad, correrían más rápido, saltarían más alto y levantarían un peso siete veces mayor”. El sustantivo recíproco **“estos”**, del anterior enunciado hace referencia a:

- E. Los hombres
- F. Los movimientos
- G. Los gnomos
- H. Saltos

17. En la expresión “La mayoría de los gnomos viven en Europa. Son seres con la misma forma de los hombres, pero son mucho más pequeños”, el conector **“pero”** se utilizó para:

- E. Establecer una relación espacial
- F. Introducir una causa a la frase anterior
- G. Ejemplificar la frase anterior
- H. Contrastar la frase anterior

18. En la expresión “Llevan una vida saludable, porque no comen demasiado, tienen pocos problemas emocionales, hacen mucho ejercicio y pesan menos de una libra”. El conector adecuado para remplazar la palabra **“porque”**, sin que cambie el sentido de la oración es:

- A. Además
- B. Ya que
- C. Entre tanto
- D. Después



*Post-Test*

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Estudiante N° \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

**Lee el siguiente texto y responde los interrogantes que se plantean de la lectura****Sábila o Aloe y sus beneficios (Aloe spp.)**

Existen muchas especies de áloe pero todas son plantas siempre verdes de las que algunas carecen de tallo, con las hojas dispuestas en rosetas, y otras con el tallo alto, simple o ramificado.

Desarrolla las flores desde la primavera al otoño, según la especie y la variedad, que se forman sobre la cumbre de un largo tallo, simple o en racimo y la planta no muere después de la floración a diferencia del agave.

También, producen inflorescencias en umbela, colgantes, tubulares. Las flores son arcoíris que adornan el ambiente (sus colores cambian del rojo, al naranja o al amarillo). Son plantas auto estériles que se reproducen por tanto por polinización cruzada.

Ahora bien, desde siempre es conocida como la planta de las mil virtudes y propiedades, por sus diferentes usos, los cuales varían según la especie de áloe. Las que son utilizadas principalmente por sus propiedades terapéuticas son: Aloe barbadensis (Aloe vera), Aloe ferox, Aloe arborescens, Aloe vera var chinensis y por sus innumerables sustancias: aloína, emodina, aminoácidos esenciales para el hombre, azúcares (como el ácido uránico), enzimas como la amilasa y la lipasa y otras, vitaminas (vitamina E), minerales (como por ejemplo calcio) y numerosos oligoelementos.

De ella se utilizan las hojas frescas recogidas al final del verano y bien abultadas. De las hojas se consigue fundamentalmente un gel que se obtiene haciendo rebosar por goteo una sustancia amarillenta que colorearía el gel otorgándole también un sabor amargo. Hecho esto las hojas se exprimen en frío y el producto de la molturación se homogeniza y centrifuga para conseguir el gel.

Además, este gel se le puede dar un uso externo como cicatrizante en quemaduras y heridas, como calmante, como tónico que revitaliza e hidrata la piel. Las hojas frescas, abiertas, pueden ser puestas directamente en contacto con la piel para aliviar pequeñas quemaduras y escoceduras. Ingerido en polvo, ayuda en la regularización de las funciones hepáticas y ayuda en los síndromes premenstruales. La aloína es utilizada por la industria farmacéutica para la realización de fármacos laxantes. En comercio, el áloe se encuentra de muchas formas: gel, pomada, loción, crema, zumo, extracto, entre otros.

En conclusión, las propiedades de esta planta pueden ser resumidas así: depura el organismo ayudando al hígado, los riñones y el sistema linfático en su función depurativa; es estimulante del sistema inmunitario del organismo; es de ayuda en los problemas óseos y articulares; estimula y reequilibra las funciones digestivas y es por tanto útil en casos de gastritis, úlceras y colitis; es antioxidante y antitumoral; tiene excelentes capacidades cicatrizantes. La sábila es utilizada para curar afecciones, en cambio, el agave se utiliza para procesar bebidas alcohólicas y fabricar artesanías.

**Dr. Peter Atherton.**

*Anexos 3 Cuestionario Pre-test y Pos-test*

**1. El escritor del texto “Sábila o Aloe” es una persona que:**

- A. No conoce del tema los gnomos.
- B. Es un expositor desenfocado en el tema de los gnomos.
- C. Es experto en el tema los gnomos.
- D. Crítica y ridiculiza a los gnomos por su baja estatura

**2. La posición del autor en el texto es:**

- A. Subjetiva
- B. Objetiva
- C. Irónica
- D. Fantástica

**3. El texto “Sábila o Aloe y sus beneficios” que acabas de leer esta escrito:**

- A. Exclusivamente para estudiantes universitarios
- B. Solamente para estudiantes de básica secundaria
- C. Para niños, jóvenes, adultos y ancianos
- D. Exclusivamente para estudiantes de derecho

**4. Podría decirse que quien lea este texto necesita:**

- A. Ser botánico
- B. No saber del tema.
- C. Ser antropólogo
- D. Saber del tema

**5. El Propósito del autor es:**

- A. Describir una planta
- B. Argumentar una opinión
- C. Contar una historia
- D. Relatar un suceso

**6. El autor con el texto pretende:**

- A. Narrar de forma fantástica
- B. Persuadir de forma argumentativa
- C. Dar instrucciones de forma secuencial
- D. Exponer de forma descriptiva

**7. Si el autor del texto las sábila o aloe y sus beneficios , te pide que le cambies el título a su escrito, sin que éste pierda su enfoque. El título adecuado sería:**

- A. El origen y evolución de la sábila en Colombia
- B. Clasificación de la sábila y sus propiedades venenosas
- C. Climas y lugares donde se desarrolla la sábila
- D. Características de la sábila y sus propiedades curativas

**8. Del título se puede inferir que el tema es:**

- A. La evolución de la sábila
- B. La clasificación de la sábila
- C. La descripción de la sábila
- D. La desaparición de la sábila

9. “El gel de áloe se usa como cicatrizante en quemaduras y heridas, como calmante, como tónico que revitaliza e hidrata la piel” son:

- A. Especies de sábila
- B. Características de la sábila
- C. Propiedades de la sábila
- D. El hábitat de la sábila

10. El esquema que mejor define este texto es:

- A. 

|          |
|----------|
| Problema |
|----------|

 ⇨ 

|          |
|----------|
| Solución |
|----------|
- B. 

|       |
|-------|
| Causa |
|-------|

 ⇨ 

|        |
|--------|
| Efecto |
|--------|
- C. 

|            |
|------------|
| Definición |
|------------|

 ⇨ 

|             |
|-------------|
| Descripción |
|-------------|
- D. 

|          |
|----------|
| Pregunta |
|----------|

 ⇨ 

|           |
|-----------|
| Respuesta |
|-----------|

11. Según el texto, la Sábila y sus beneficios, el aloe se diferencia del agave porque:

- A. No muere después de la floración
- B. Sus hojas son de color amarillo
- C. Nunca producen flores
- D. La forma de sus hojas son diferentes

12. En la expresión “**las flores son arcoíris que adornan el ambiente**”. El autor hace una comparación metafórica, lo cual quiere decir que:

- A. Son de un solo color
- B. Crecen en forma semicírculo
- C. Son de diferentes colores
- D. Todas son de color amarillo y brillan como el sol

13. En la expresión “del áloe se utilizan las hojas frescas recogidas al final del verano y bien abultadas”. Se puede inferir que es una frase escrita en tercera persona, porque:

- A. El autor está implicado en el texto.
- B. El autor es consumidor de sábila
- C. El autor no está implicado en el texto.
- D. El autor cultiva y vende sábila

14. El autor se implicó en el texto de los gnomos y escribió la siguiente oración: “**el gel de áloe yo lo uso como cicatrizante en quemaduras y heridas, como tónico para revitalizar e hidratar mi piel.**”. La forma correcta de escribir en tercera persona la oración anterior es:

- A. En mi casa se usa el gel de áloe como cicatrizante en las quemaduras y heridas de mis hijos, como tónico que revitaliza e hidrata la piel de mi esposa.
- B. Nosotros los hombres utilizamos el gel de áloe como cicatrizante en quemaduras y heridas, como tónico para revitalizar e hidratar nuestra piel.
- C. El gel de áloe se usa como cicatrizante en quemaduras y heridas, como tónico que revitaliza e hidrata la piel.
- D. El gel de áloe lo utilizo para cicatrizar mis heridas dejadas por quemaduras, también lo uso para revitalizar e hidratar mi piel.

15. En el texto está la siguiente oración: “de ella se utilizan las hojas frescas recogidas al final del verano y bien abultadas”. En la expresión “**de ella se utilizan las hojas**”. El autor hace referencia a:

- A. Un libro
- B. Una libreta
- C. Una planta
- D. Una fábula

16. En el texto aparece el siguiente enunciado: “las propiedades de esta planta pueden ser resumidas así: depura el organismo ayudando al hígado, los riñones y el sistema linfático en su función depurativa”. El sustantivo recíproco “**esta planta**”, del anterior enunciado hace referencia a:

- A. Al fique
- B. Al totumo
- C. Al agave
- D. La sábila

17. En la expresión “la sábila es utilizada para curar afecciones, en cambio, el agave se utiliza para procesar bebidas alcohólicas y fabricar artesanías.”, el conector “**en cambio**” se utilizó para:

- A. Establecer una relación espacial
- B. Contrastar la frase anterior
- C. Ejemplificar la frase anterior
- D. Introducir una causa a la frase anterior


18. En la expresión “de las hojas se consigue fundamentalmente un gel que se obtiene haciendo rebosar por goteo una sustancia amarillenta que colorearía el gel otorgándole también un sabor amargo”. El conector de adición adecuado para remplazar la palabra “**también**”, sin que cambie el sentido de la oración es:

- A. Pero
- B. Ya que
- C. En conclusión

D. Además

**Anexo 4 Formato de Diario de Campo.**

| <b>Diario de Campo</b>         |                       |   |
|--------------------------------|-----------------------|---|
| <b>Fecha:</b> Abril 03 de 2018 | <b>Área:</b> Lenguaje | <b>Tema:</b> Presentación y Negociación de la Secuencia Didáctica |

| Sesión N°: 1   |   | Clase N°: 1  |
|--|---|--|
| Municipio: Riohacha  |   | Departamento: La Guajira   |
| Nombre del Maestrante:   |   |  |
| Descripción  | Interpretación  | Reflexión  |
| <p>El docente prepara previamente el sitio donde se va a dar el encuentro pedagógico con los estudiantes, en esta oportunidad, había una ambientación con distintas plantas medicinales recolectadas con anticipación conjuntamente con un sabedor de la comunidad de las casitas y padre de familia de uno de los estudiantes del grado sexto, donde se va a desarrollar la secuencia. Los olores de las plantas le daban un toque de ambientador al salón de clases.</p>  <p>Padre de familia sabedor. Seguidamente orienté a los estudiantes para que se dirigieran al aula de clase, cuando ingresaron quedaron</p> | <p>Al llegar el día del inicio de la secuencia me sentí bastante ansiosa con respecto a cómo iban a salir las cosas. Días antes me había comunicado con el sabedor quien estuvo de acuerdo conmigo al explicarle el objetivo del proyecto.</p> <p>Pienso que por ser líder comunitario, miembro del consejo directivo de padres y madres de familia lo hace estar más comprometido con el colegio.</p> <p>Fue así como ese día se dirigió temprano al colegio, y de manera conjunta salimos a recorrer la huerta escolar donde buscamos las plantas medicinales que se iban a usar para la actividad...</p> | <p>Es de notar que al inicio de la implementación de la SD prevaleció la categoría <b>descripción</b>, limitándome a contar todo lo que sucedía en el aula de clase, tal vez por mi poca experiencia en la redacción de diarios de campos o por el hábito de utilizar estrategias tradicionales que sólo me permiten explicar cómo es lo que observo, sin dejar espacios para hacer reflexiones sobre mis propias prácticas pedagógicas en busca de transformar mi forma de enseñar...</p> |



|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>sorprendidos por lo observado en el salón. Inmediatamente comenzaron a preguntar ¿por qué el salón estaba lleno de plantas? ¿Qué se va hacer con las plantas? ¿Por qué habían tantos olores distintos? ole a limoncillo, ole rico, ole a medicina, ole algo así como un ambientador. Fueron tantas preguntas a la vez, que no sabía por dónde comenzar...</p> |  |  |
|--|--|--|

## Anexo 5 Consentimiento Informado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de permitir la participación del estudiante \_\_\_\_\_ identificado con documento N°

\_\_\_\_\_, luego de comprender en qué consiste la investigación “**Incidencia de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo en la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de los grados quinto y sexto de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada.**” adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

**Objetivo de la Investigación:** “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos expositivos en los estudiantes de los grados 5° y 6° de la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada de la ciudad de Riohacha y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje”.

**Justificación de la Investigación:** Debido a los bajos niveles de comprensión de los estudiantes colombianos en la básica primaria y secundaria en los resultados no satisfactorios de de los estudiantes en las pruebas saber y a las prácticas de aulas tradicionales de algunos docentes se hace necesario mejorar la comprensión lectora de textos expositivos y las practicas docentes a través de Secuencias Didácticas.

**Procedimientos:** La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la comprensión lectora en textos expositivos los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación) 3) Valoración de la comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes después de aplicada la propuesta.

**Beneficios:** Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorarála comprensión lectora de textos expositivos de los estudiantes en los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes.

**Factores y riesgos:** Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

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

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

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

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

**A quien contactar:** En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Carlos Mejía Hinojosa teléfono 318888090 e Irina sarmiento Guerra teléfono 3125555573

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Santa Rosa de Cabal a los \_\_\_\_ días, del mes \_\_\_\_\_ del año 2018.

---

Nombre del acudiente  
Cédula:

---

Firma del acudiente

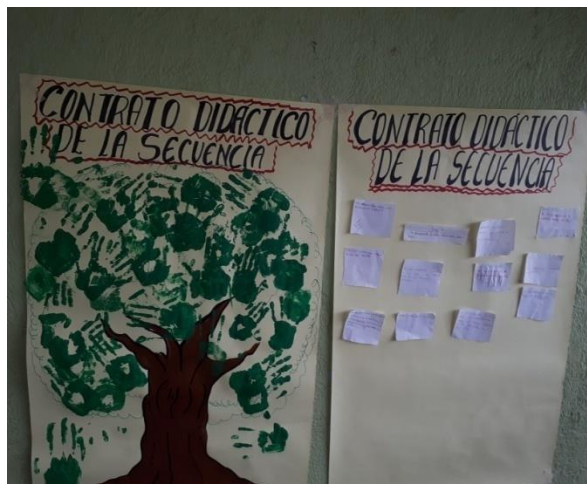
---

Nombre del testigo  
Cédula:

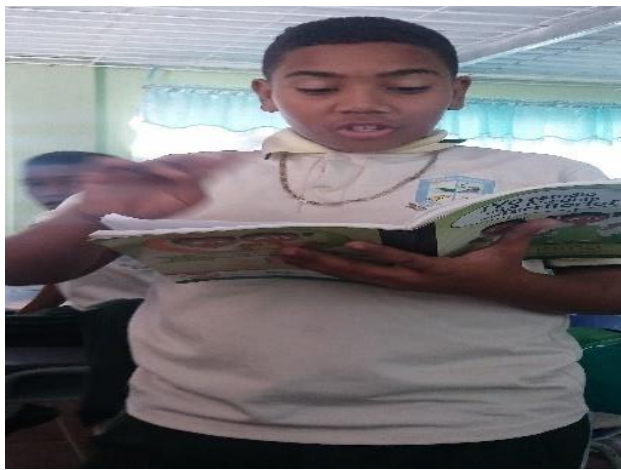
---

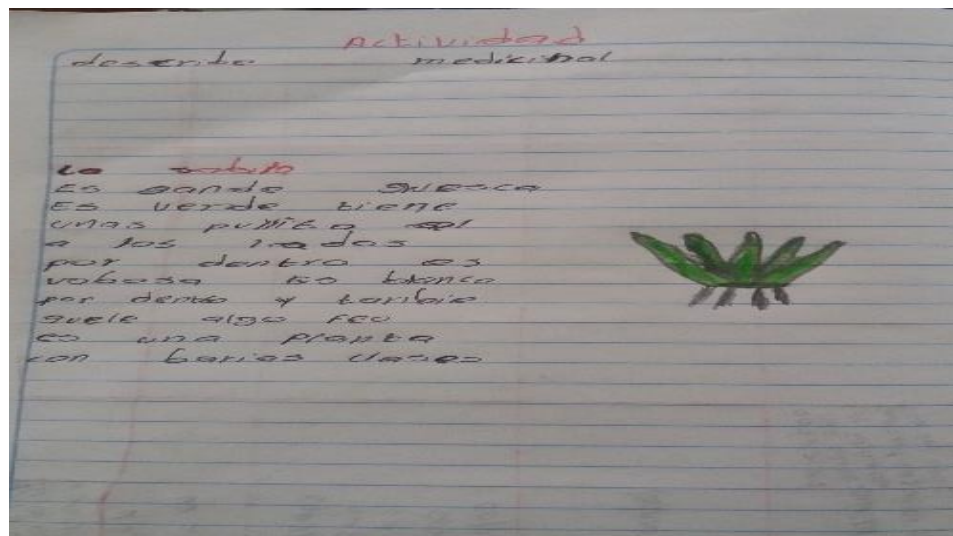
Firma del testigo

**Anexo 6 Registro fotográfico**

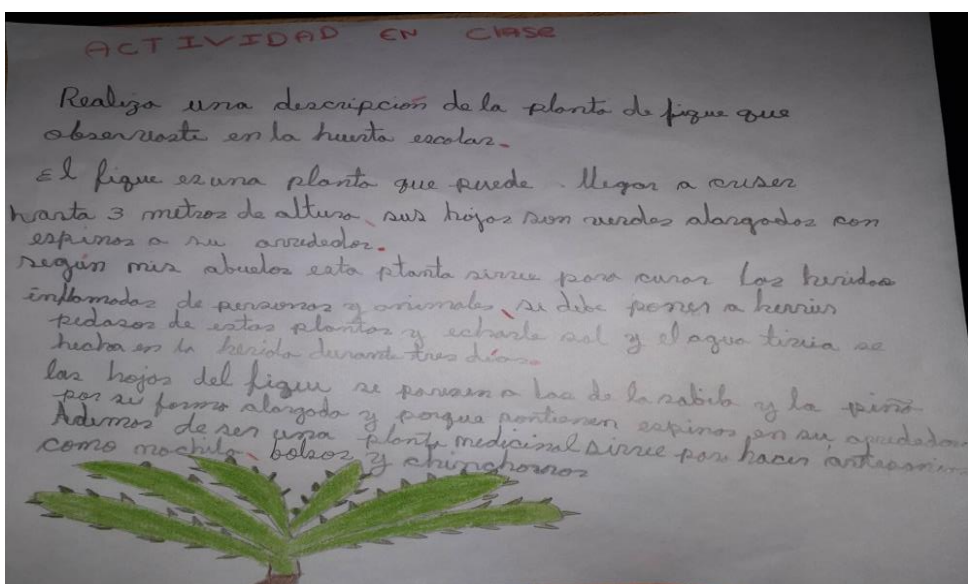


Contrato Didáctico, estudiantes y docentes firmando el contrato didáctico con su mano.





Descripción de algunas plantas medicinales durante el Pre-test, realizadas por el estudiante N° 2



Descripción de algunas plantas medicinales durante el Pos-test, realizada por el estudiantes N° 2



Docente anotando en el tablero la participación de sus estudiantes durante la implementación de la Secuencia Didáctica



Estudiantes elaborando carteleras para socializar lo aprendido durante la SD.



Socialización de lo aprendido en la SD con los estudiantes de los grados 1° a 4°



Estudiantes realizando la prueba de comprensión final (Pos-test)



Sabedores que compartieron con los estudiantes sus conocimientos durante la implementación de la secuencia Didáctica.