

NATURALEZA, CONSERVACION Y VIDA: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN EBP

Claudia Lorena Valencia Echeverry

Yojana Rincón Navia

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría En Educación

Pereira

2016

NATURALEZA, CONSERVACION Y VIDA: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA
PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS EN EBP

Claudia Lorena Valencia Echeverry

Yojana Rincón Navia

Director

Jhon Alejandro Marín Peláez

Magister en Educación

Trabajo de grado para optar el título de
Magísteres en educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2016

Nota de aceptación:

Firma del director de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, 29 junio 2016

A Jorge Iván, Juan Jacobo y Emilio por iluminarnos con la paz de su sonrisa, por existir y
ser el motor que nos empuja día a día.

Claudia y Yojana

Agradecimientos

Al Mg. Alejandro Marín Peláez, quien realizó valiosos aportes y dedicó su tiempo en todos los momentos de la investigación para que se llevara a feliz término.

A la Dra. Martha Cecilia Arbeláez y la Mg Luz Stella Henao, quienes realizaron un importante acompañamiento orientando el proceso teórico y metodológico de esta investigación.

A la comunidad educativa de la institución Agustín Nieto Caballero, sede dos por permitir el espacio para realizar la intervención con los estudiantes, especialmente a la coordinadora, a la docente directora de grupo y a los estudiantes de grado tercero de la institución.

A los compañeros de la línea de lenguaje de la maestría en educación y a los compañeros de la VI cohorte, quienes, con sus valiosos aportes, colaboraron a nuestra formación.

Sinceros agradecimientos a nuestros familiares quienes, con su presencia y amor desinteresado, apoyaron siempre este proceso.

Yojana Rincón Navia

Claudia Lorena Valencia Echeverry

Tabla de Contenido

Resumen	x
Abstract	xi
Introducción	xii
1. Descripción del Problema	18
2. Objetivos	25
2.1 General	25
2.2 Específicos.....	25
3. Marco Teórico	26
3.1 Lenguaje y Educación	26
3.2 Lenguaje escrito	30
3.3 Enfoque Comunicativo.....	35
3.4 Modelos de Producción Textual	38
3.5 Secuencia Didáctica.	41
3.6 El Texto Expositivo	46
4. Marco Metodológico	51
4.1 Tipo de Investigación.....	51
4.2 Diseño de Investigación	51
4.3 Población	51
4.4 Muestra.....	52
4.5 Hipótesis.....	53
4.5.1 Hipótesis De Trabajo.	53
4.5.2 Hipótesis Nula	53
4.6 Variables.....	53
4.6.1 Variable Independiente.	53
4.6.2 Variable Dependiente.....	56
4.7 Técnicas e Instrumentos	58
4.8 Procedimiento	60
5. Análisis de Resultados	61
5.1 Contexto de la Escritura	64

5.2	Estructura del texto	70
5.3	Modelo por procesos.....	77
5.4	Análisis Final.....	83
5.5	Análisis de casos.....	85
5.6	Comparación Estadística	89
6.	Conclusiones.....	95
7.	Recomendaciones	99
	Bibliografía	101
	Anexos.....	106

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Propuesta de la Secuencia Didáctica	44
<i>Figura 2.</i> Esquema de Secuencia Didáctica: variable independiente	55

Lista de Gráficas

<i>Gráfica 1.</i> Resultados por índice en la dimensión: Contexto De La Escritura.....	64
<i>Gráfica 2.</i> Resultados por desempeños en la dimensión: Contexto de la escritura (pre-test, post-test).....	68
<i>Gráfica 3.</i> Resultados por índice en la dimensión: Estructura del texto	70
<i>Gráfica 4.</i> Resultados por desempeños en la dimensión: estructura del texto	74
<i>Gráfica 5.</i> Resultados por índices de la dimensión: Modelo Por Procesos.....	77
<i>Gráfica 6.</i> Resultados por desempeños en la dimensión: modelo por procesos.....	80
<i>Gráfica 7.</i> Resultados por desempeños de la variable dependiente: producción de textos expositivos	83
<i>Gráfica 8.</i> comparación estadística (resultados pre y post test) estudiante 16	89
<i>Gráfica 9.</i> Comparación estadística (resultados pre y post test) estudiante 9	94

Lista de Tablas

<i>Tabla 1.</i> Diferencias entre la escritura creativa o de ficción y la escritura académica o expositiva	47
<i>Tabla 2.</i> Producción de textos expositivos: variable dependiente.	58
<i>Tabla 3.</i> Procedimiento fases del proyecto de investigación.	61
<i>Tabla 4.</i> Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra- Resultado general de la variable dependiente: producción de textos expositivos.....	62

Tabla 5. <i>Estadísticas de muestras emparejadas. Resultados generales variable dependiente: producción de textos expositivos.</i>	63
Tabla 6. <i>Porcentaje para valoración del Desempeño de los estudiantes</i>	68
Tabla 7. <i>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en la dimensión contexto de la escritura</i>	69
Tabla 8. <i>Estadísticas de muestras emparejadas. Resultados de la dimensión: contexto de la escritura</i>	69
Tabla 9. <i>Porcentaje para valoración del Desempeño de los estudiantes</i>	74
Tabla 10. <i>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en la dimensión: estructura del texto</i>	75
Tabla 11. <i>Estadística de muestras emparejadas de la dimensión: estructura del texto.</i>	75
Tabla 12. <i>Porcentaje para valoración del Desempeño de los estudiantes</i>	80
Tabla 13. <i>Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en la dimensión modelo por procesos</i>	81
Tabla 14. <i>Estadística de muestras emparejadas en la dimensión modelo por procesos</i>	81

Resumen

El propósito de este trabajo investigativo es presentar los resultados obtenidos del diseño e implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos expositivos, con Formas de Organización Superestructural (FOS) descriptiva en un grupo de estudiantes de grado tercero de la institución educativa Agustín Nieto Caballero del municipio de Dosquebradas.

La investigación cuantitativa se desarrolló desde un diseño cuasi – experimental. El grupo intervenido tuvo una población de 22 estudiantes. A dicho grupo se le aplicó un Pre-test para valorar la producción escrita de textos expositivos, a partir de una consigna pedagógica. Luego, se implementó la secuencia didáctica la cual se diseñó teniendo en cuenta los postulados de Camps, Hymes y Álvarez. Después de la intervención se procedió a realizar, nuevamente, la valoración de la producción escrita a través de la aplicación de un Pos-test.

Finalmente, se realiza una contrastación de los resultados obtenidos mediante una comparación estadística entre el *Pre-test* y el *Pos-test*. En esta, se aplica la estadística inferencial, usando la distribución *T de Student* relacionada, lo cual permitió validar la hipótesis de trabajo pues se encontraron avances significativos en la producción de textos expositivos en la población intervenida.

Palabras claves: Secuencia didáctica, enfoque comunicativo, producción escrita, texto expositivo.

Abstract

The purpose of this investigative work is to present results obtained from implementing learning sequences which focus on the focus of communication for exposing materials, focusing on the description of a group of students currently on 3rd grade at I.E Agustin Nieto Caballero from the municipality of Dosquebradas.

This quantitative investigation was developed in a semi-experimental design. The interviewed group was about 22 students. Such group was pre-screened to assess essay productivity on exposing text materials from a tutoring point of view. Afterwards, a schooling sequence designed based on previous works by Camps, Hymes, Alvarez and Caro was implemented.

After said interventions, a post test was made in order to re-assess the value of essay production.

A contrast of results is finally made by statistical comparisons between pretest and posttest. Inferential statistics is applied to the aforementioned using T-Student related distribution which allowed validating the hypothesis of work based on the connoted findings related to work productivity of exposed materials by the interviewed group.

Key Words: Learning Sequences, Focus of Communication, Essay Productivity, Exposing Text Materials.

Introducción

Realizar algunos cambios en la educación implica concebir el aula de clase como un espacio sin fronteras, un espacio donde se recrea la realidad y se repiensen las visiones de mundo. Un espacio en donde el maestro construye y reconstruye su quehacer a través de la reflexión en la perspectiva de la investigación. Es en el aula, donde se significan los alcances del presente trabajo investigativo, puesto que las necesidades e intereses reales son el motor que lo impulsan.

Observar, registrar, confrontar, identificar, clasificar, describir, analizar, sintetizar y evaluar son algunas de las características que constituyen un pensamiento investigativo. En el caso particular del maestro, el aula se convierte en el espacio más propicio para llevar a cabo una investigación, pues es allí donde emergen las necesidades e intereses de aprendizaje de sus estudiantes y la preocupación por la mejora de sus prácticas de enseñanza.

Es en este sentido, donde surge el presente trabajo investigativo, debido a que la observación y análisis de los procesos de uso y apropiación del lenguaje que realizan los estudiantes de básica primaria, se han visto fuertemente cuestionados por los resultados de las pruebas SABER, los cuales demuestran que la competencia comunicativa lectora y escritora de los estudiantes de grado tercero y quinto se encuentra en un nivel mínimo. En particular, la producción escrita se convierte en el eje alrededor del cual se enfoca la presente investigación.

En esta perspectiva, se comprende la escritura como un practica social creada para representar y comunicar, no como un objeto de evaluación, sino como un instrumento que le posibilita al sujeto la reflexión sobre su pensamiento y como recurso para organizar, una y otra vez su conocimiento. Así que, comprender el mundo lleva al individuo a producirlo, mientras

que leer implica comprometerse con la búsqueda de alguna respuesta, de información, de argumentos, escribir se convierte en la forma de expresión para dar a conocer las ideas, asumir estas responsabilidades, es lo que le va a permitir a los individuos hacer parte de una cultura de la escritura. (Lerner, 2001)

Lo que significa que, hacer parte de una cultura de la escritura, involucra una mirada crítica a las prácticas de enseñanza, las cuales deben partir de situaciones de comunicación reales, las razones para leer y escribir en la escuela, han sido, generalmente, arbitrarias. Por esta razón enfocamos la producción textual en un horizonte comunicativo, donde el conocimiento de la lengua, no se basa en el saber lingüístico que se tenga de ella, si no en el conocimiento que se tenga de la lengua como habilidad para utilizarla (Hymes, 1972). Esto quiere decir, que leer y escribir son habilidades mediadas por la experiencia social, las necesidades y motivaciones.

En síntesis, esta investigación surge de la preocupación por las prácticas tradicionales predominantes en la enseñanza del lenguaje, las cuales han centrado su atención en trabajar aisladamente del contexto real de comunicación. Lo que ha generado diversas dificultades en los estudiantes en cuanto a la comprensión y producción de textos, pues los estudiantes poco se enfrentan a estructuras textuales diferentes a la narrativa (sin sentido claro de comunicación) y se ha tenido la percepción de que se escribe para el maestro sin tener, en muchos casos, retroalimentación y autoevaluación de su escritura.

Lo anterior, ha llevado a repensar el trabajo en el aula en torno a la producción textual como acto comunicativo con sentido y significado para la realidad del escritor. Esto se lleva a cabo, en la presente investigación, con la estructura expositiva, pues es importante enseñar a los estudiantes a reflexionar acerca del saber desde la exposición. Trabajo que trae consigo la responsabilidad de reconocer los usos formales de la lengua y de diferenciar las situaciones que

requieren la utilización de la estructura expositiva. Por tanto, la escuela debe generar espacios de reflexión de la realidad desde el uso de nuevas estructuras. Al respecto, Martínez (2002) señala que “entrenar a los estudiantes en el reconocimiento y comprensión de la superestructura de los textos expositivos puede ayudar en el momento del estudio individual y en el aprendizaje a partir de los textos” (p. 125).

Además, el trabajo de producción escrita, se enmarca en un modelo por procesos el cual concibe la escritura como una actividad compleja y multidimensional que necesita del desarrollo de estrategias cognitivas y meta cognitivas que revelen todo el proceso que se da durante el acto de escribir. El modelo empleado es el de Camps “Trabajo por proyectos”, en el cual se propone el uso de la Secuencia Didáctica como unidad de enseñanza y que parte, de manera especial, de la situación discursiva y los objetivos de aprendizaje. Una SD tiene en cuenta la planificación de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje significativo, las características de la interacción, los discursos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

En este modelo de producción, se presenta un carácter plural, es decir, se da una fuerte participación en grupo de los estudiantes, tanto en la elaboración del texto como en su revisión y reescritura, aspecto que favorece en gran medida la interacción y socialización entre los alumnos y de estos con el docente.

Toda esta preocupación por mejorar la producción de textos expositivos con Formas de Organización Superestructural (FOS) descriptivas, surge de la observación y análisis de los desempeños de los estudiantes en un aula real, la cual se convierte en la situación de comunicación para las maestras, quienes al realizar este ejercicio de reflexión, se formularon el siguiente interrogante para orientar su proceso de aprendizaje, en una perspectiva investigativa y reflexiva:

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos expositivos subtipo descriptivo, con estudiantes de grado tercero, de E.B.P de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero del municipio de Dosquebradas?

Para desarrollar este proceso de investigación se optó por un procedimiento cuantitativo de corte cuasi experimental, con una metodología guiada por el desarrollo de una secuencia didáctica que tiene por objetivo la producción un texto expositivo con formas de organización superestructural descriptivo desde un enfoque comunicativo. Dicha secuencia, se da a partir del reconocimiento de unas necesidades institucionales, en cuanto al mejoramiento de los niveles de comprensión y producción textual en los estudiantes.

Con el fin de hacer seguimiento a la influencia del proceso de enseñanza en los aprendizajes de los estudiantes, la metodología del proyecto se desarrolló en cuatro etapas: pre test, intervención pedagógica, pos test, análisis de las transformaciones.

En la primera etapa, pre test, se les pidió a los estudiantes a través de la siguiente consigna pedagógica “escribe un texto donde expongas lo que sabes acerca de los árboles y su importancia” la ejecución el ejercicio de producción. El tema de la consigna responde a la situación real de comunicación surgida en aula a partir de la frecuente tala de árboles en el sector a causa de las construcciones de viviendas. Estas producciones fueron valoradas a través una rejilla, la cual se centra en aspectos como: contexto de la escritura, estructura del texto y modelo por procesos. Esta valoración no permitió comprobar las dificultades de escritura que tenían los estudiantes.

La segunda etapa, intervención pedagógica a través de una secuencia didáctica, la cual tenía como eje principal la situación de comunicación planteada en el pre test. En esta intervención se desarrollaron actividades de escritura tendientes al reconocimiento de la

situación de comunicación y sus necesidades, a la identificación y manejo de la estructura expositiva de subtipo descriptivo, al reconocimiento del autor y al manejo de un modelo de producción por procesos, el cual implica la escritura, revisión y reescritura.

La tercera etapa se denomina, pos test, en ella se les pidió a los estudiantes que escribieran a partir la misma consigna planteada en el pre test, razón por la cual los resultados fueron valorados con la misma rejilla. De esta forma, se pudieron evidenciar los cambios y transformaciones en el proceso de aprendizaje.

Por último, se realizó el análisis de las transformaciones generadas, en los estudiantes, a partir de la intervención pedagógica, para esto utilizamos los resultados obtenidos en la etapa inicial en contraste con los resultados de la tercera etapa.

Con el fin de organizar este informe de investigación, se desarrollan tres capítulos que tienen como fin guiar al lector en la comprensión del trabajo realizado. Así pues, el primer capítulo está dedicado al marco teórico, en él se explicitarán las categorías de estudio y análisis. Se comprende el lenguaje como el vehículo a través del cual, el sujeto puede convertirse en un ciudadano del mundo, pues solo desde el lenguaje podrá constituir su universo simbólico y cultural a partir de la interacción con otros sujetos. En cuanto a la escritura, se piensa como una práctica social que demuestra que los procesos de pensamiento que lleva a cabo el ser humano, han pasado a un plano superior.

Frente al proceso didáctico, se considera el enfoque comunicativo como el más apropiado para generar situaciones reales de escritura y se piensa la estrategia de enseñanza y aprendizaje desde un modelo de producción escrita por procesos, el cual valora cada etapa del desarrollo de la escritura. Estas categorías toman forma en la planeación y desarrollo de una secuencia didáctica, la cual se entiende como una estructura de acciones e interacciones que ligadas entre

sí, persiguen la intención de lograr algún aprendizaje. Por último, se conceptualiza acerca del texto expositivo como una expresión tangible de la realidad.

En el segundo apartado se desarrolla el marco metodológico, es decir, donde se exponen las hipótesis, la población y muestra, las variables independiente y dependiente, el diseño de la secuencia didáctica, los instrumentos empleados y las etapas de la investigación.

En el último capítulo, denominado análisis de resultados, se contrastan los resultados y se determina el grado de incidencia de la intervención, así mismo, se hace el análisis particular de algunos casos que llamaron la atención de las investigadoras.

Al final, el lector se encontrará con las conclusiones que validan la hipótesis de trabajo de la investigación y algunas invitaciones que surgen de las inquietudes despertadas a quienes realizaron este trabajo.

1. Descripción del Problema

La educación como un proceso histórico ha asumido el tradicionalismo como el principal modelo para el trabajo pedagógico de aula. Esto implica que, en su mayoría, las instituciones se dediquen a educar fuera del contexto en el que se encuentran inmersos sus estudiantes. Particularmente, se ha visto que en las prácticas tradicionales se concibe el lenguaje como un proceso externo al ser humano, mas no se concibe como una capacidad que requiere ser puesta en contextos de comunicación para ser potencializada.

Ahora bien, poner el lenguaje en contextos reales de comunicación implica pensar en habilidades (leer, escribir, escuchar, hablar), como medios para fortalecer la competencia comunicativa, debido a que es en el uso real que se mejoran y potencian dichas habilidades.

En este sentido, leer y escribir, en contexto, implica ir más allá de la enseñanza de la codificación, decodificación y normas gramaticales, si bien son importantes, no han de ser el punto de partida. Al respecto, Ávila (2006) expone que la escuela ocupa un papel importante en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos y en especial a lo referido a la lengua escrita, es decir, la formación de “escritores competentes”.

Así mismo, sustenta que la escuela ha contribuido al falso supuesto de que escribir es un don que unos poseen y otros no. Razón por la que algunos profesores no ofrecen siempre a sus estudiantes oportunidades para desarrollar las habilidades de lectura y escritura. Esto conlleva a que estos últimos presenten grandes problemas en su discurso oral y con ello, en la construcción de un discurso escrito, obteniendo como resultado producciones orales y escritas fuera del contexto y sin una intención comunicativa clara. De ahí la importancia, que, desde los primeros

grados, se propicie la expresión del niño tanto en forma oral como escrita (Calsamiglia y Tusón, 1999)

Dicho de otro modo, el uso de la expresión oral y escrita en contextos reales de comunicación, hace evidente el nivel de apropiación que tienen los niños del lenguaje. Tanto hablar como escribir involucran los procesos de comprensión y producción, debido a que se comprenden las intenciones y los sentidos en el proceso de comunicación y se producen situaciones comunicativas respondiendo a determinadas intenciones e implicando una perspectiva de mundo.

Estos niveles de apropiación del lenguaje, en Colombia, se estiman a través de la prueba Saber, desarrollar esta prueba involucra poner en juego cada una de las habilidades comunicativas por medio de la comprensión textual. En particular, para esta investigación, los resultados en las pruebas SABER 2014 de la institución educativa Agustín Nieto Caballero, han demostrado que la mitad de los estudiantes de grado tercero presentan una comprensión literal de los textos y un bajo desempeño en el área de lenguaje con un porcentaje del 50% en los niveles mínimo e insuficiente y un 50% en los niveles satisfactorio y avanzado.

Lo antes expuesto, demuestra que los estudiantes presentan dificultades para leer comprensivamente un texto. Como lo expone Martínez (2002) en su investigación, el problema mayor, puede ser, el desarrollo de estrategias para aprender a pensar, para tener criterios analíticos y críticos que permitan una selección de la información. Estos desafíos apuntan necesariamente hacia el énfasis en el desarrollo de instrumentos, de estrategias de apropiación y modos efectivos (analíticos y críticos) de procesar, de comprender y de comunicar la información, una exigencia que implica altos niveles de competencia para comprender y transmitir información. Ambas competencias, leer y escribir, están unidas por el discurso. Así,

los resultados de la prueba anteriormente mencionada, también permiten constatar que la labor, en muchas aulas colombianas, han estado alejadas de los referentes propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

De ahí que, es notable que cuando los estudiantes se enfrentan a pruebas tipo test, se pone en juego la competencia para comprender textos, pero esta competencia no se encuentra aislada de un proceso de producción, pues es en este último donde se logran apropiarse las estructuras textuales construidas y confrontarlas con las expertas. Específicamente en la prueba Saber 2014, para grado tercero, en el área de lenguaje se observa el uso de la estructura expositiva, como forma primordial, para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes. Los resultados obtenidos permiten concluir que, en la escuela, en el nivel de básica primaria, no se ha trabajado con profundidad en la comprensión y producción de otras tipologías textuales, diferentes a la narrativa.}

Frente a la tipología expositiva Álvarez (2010) expresa que:

Se debe ampliar el trabajo con los textos expositivos porque son los más abundantes en los contextos académicos y profesionales; son aquellos con los que más se trabaja en los aprendizajes y en las enseñanzas, en todas las materias del currículo, y, paradójicamente, suelen ser los que menos se enseñan de manera explícita (reflexiva)... Enseñar a escribir requiere favorecer los aprendizajes que hace el individuo mediante tareas de escritura reales, con sentido. El trabajo con problemas auténticos hace que el conocimiento sea situado, facilita que los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar sus problemas reales, ya que cada uno aprende sus respuestas en la medida en que son importantes para él y en el grado en que se relacionan con lo que conoce (p. 12).

De acuerdo con esto, el texto expositivo se constituye como una estrategia de actualización de la información y de contextualización de los saberes, pues son los textos que contienen más información real del medio en el que se desenvuelve el estudiante.

La proliferación de textos con intención de explicar o exponer información o conocimientos de los diferentes campos del saber, exige en situación de enseñanza, un estudio de la estructura común a todo texto perteneciente a una determinada tipología textual, para así contribuir a una mejor comprensión y producción de los mismos (Álvarez, 1996).

La comprensión de una situación comunicativa expositiva implica reconocer que este texto tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales. Una de las principales tareas para desarrollar una competencia comunicativa, frente a los textos expositivos, es desarrollar en los estudiantes, la capacidad para comprender diversas situaciones y producir eligiendo el subtipo de texto ideal para lograr su intención comunicativa. Diferente a esto, el proceso de escritura se ha realizado, en las últimas décadas, desde dos formas pedagógicas, una donde el proceso de escritura se enmarca en el conocimiento de la palabra, la construcción de frases y oraciones de manera descontextualizada y la lectura de fragmentos y otra que se sitúa en la producción del texto narrativo. Sin embargo, no se ha trascendido a la inclusión de otras tipologías textuales desde esta misma perspectiva.

Frente a esto, Guzmán (2009) plantea que la escuela ha centrado sus esfuerzos en que los estudiantes lean y escriban bien sin tener claridad de qué deben hacer para llegar a ello. La escritura, por tanto, se ha convertido en un trabajo tedioso, con resultados bastante pobres en lo que se refiere a la producción de textos escritos disciplinares, pues no se han tomado como una estrategia importante para producir conocimiento en otros campos diferentes al área del lenguaje.

Frente a la investigación en producción se ha trabajado en diferentes asuntos. Para empezar, es necesario hacer evidente que desde la práctica investigativa la producción escrita ha sido una preocupación general en los ámbitos educativos. En este sentido, encontramos investigaciones como la de Tovar (2009) y Aguirre y Quintero (2014), quienes centran su atención en la preocupación por formar escritores, desde los grados iniciales. Mientras que estudios como el de Soto (2014) destaca la importancia de involucrar los elementos contextuales y de situación de comunicación, como categorías que permiten desarrollar competencias escriturales de alto nivel en los niños y las niñas que participan del proceso pedagógico y de investigación, y que por lo tanto deben hacerse explícitas como contenidos de enseñanza. De este modo se construyen las condiciones para que las prácticas sociales estén realmente vinculadas a la enseñanza del lenguaje escrito en la escuela.

En el mismo sentido de la producción escrita, pero de forma particular, la escritura de textos expositivos ha cobrado relevancia en el ámbito académico, debido a su frecuente uso. Álvarez (2010), reflexiona acerca de la importancia de la escritura expositiva en la secundaria, este antecedente favorece la escritura como un proceso continuo y que debe darse de forma natural en los ambientes escolares.

Ahora bien, estas investigaciones demuestran la importancia de trabajar la producción escrita de textos expositivos desde grados iniciales, sin embargo, para la presente investigación es relevante diseñar propuestas didácticas desde situaciones reales de comunicación, es decir, desde un enfoque comunicativo. Al respecto, se han desarrollado diversos trabajos como el de Aguirre y Marín (2010) en pro de mejorar los niveles de desempeño en la comprensión, a través de la implementación de secuencias didácticas. Otro aporte investigativo local es el de Montenegro (2013), quien propone una secuencia didáctica en el nivel de básica primaria desde

un enfoque comunicativo, demostrando que los elementos lingüísticos se apropian en contextos reales de comunicación.

En este mismo sentido, Tabares y Velasco (2015) plantean la necesidad de pensar el aula como un contexto real de comunicación, en palabras de los investigadores un enfoque comunicativo en el aula implica:

Fomentar en el aula el trabajo colaborativo, el consenso, la negociación de significados y la interacción continua, con el objetivo de construir conocimientos con otros, en situaciones vivas de comunicación, posibilitando el trabajo con pares, en ambientes cálidos donde interese más la evaluación procesual y formativa, respetándose el ritmo de aprendizaje de cada uno de los participantes y generando procesos de auto reflexión sobre los propios aprendizajes (p.130).

Así mismo, Martínez y Estrada (2016) concluyen con respecto al enfoque comunicativo que la implementación de actividades pensadas desde este, permite un aprendizaje más significativo, ya que promueve que los estudiantes escriban textos con propósitos reales y para destinatarios reales. La diferencia entre el aprender para hacer luego (muy propio de las prácticas tradicionales) y el aprender haciendo (difundido por este enfoque) radica en que de este último modo los estudiantes entran a reconocer los desafíos de la comunicación tal y como se experimenta en la vida social, lo que los lleva a que piensen en estrategias para resolver dichos desafíos. Así descubren que la escritura no tiene importancia solo a nivel escolar, sino en la vida real. Por su parte, Segura y Kalman (2007) reiteraron que si se aborda la escritura desde su uso social (enfoque comunicativo y funcional) en las prácticas de enseñanza, los estudiantes lograrán reconocer la complejidad del proceso de producción escrita.

Además de estos aportes, Bernal y Bernal (2016) en el área de lenguas extranjeras demuestran que haber implementado una SD de enfoque comunicativo, permitió a los

estudiantes comprender que la producción textual requiere no solo de competencias lingüísticas, sino también comunicativas, lo que les exige representarse como un enunciador que escribe para un destinatario real y con un propósito comunicativo claro.

Todos estos procesos iniciados por otros investigadores, permitieron fortalecer los alcances de la pregunta de investigación de este trabajo y sobre todo actuar pedagógicamente en pro del mejoramiento de las habilidades de los estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, se establece la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos expositivos, en los niños del grado tercero, de la educación básica primaria, del colegio Agustín Nieto Caballero?

2. Objetivos

2.1 General

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, desde una perspectiva comunicativa en la producción de textos expositivos, en los niños del grado tercero de educación básica primaria, del colegio Agustín Nieto Caballero.

2.2 Específicos

- Identificar el nivel de producción textual de textos expositivos, subtipo descriptivo, en los niños y las niñas, antes de la implementación de la secuencia didáctica.
- Elaborar e implementar una secuencia didáctica para fortalecer la producción de textos expositivos.
- Identificar las transformaciones en la producción de textos expositivos, después de la aplicación de la secuencia didáctica.
- Contrastar la evaluación inicial Pre-test y final Pos-test para identificar las transformaciones en la producción de textos expositivos.

3. Marco Teórico

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 técnicas 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 Ramírez (2004), la escritura con autores como Olson (1998), Jolibert (1997), Cassany (1999) y Lerner (2001), los modelos de producción escrita con el sustento de Camargo, Uribe y Caro (2009), el enfoque comunicativo soportado en Hymes (1972) y Tobón (2002), la secuencia didáctica con los aportes de Camps y Coll (2004), Camargo, Uribe y Caro (2008) y texto expositivo a partir de Álvarez (2010).

3.1 Lenguaje y Educación

Los procesos educativos actuales revelan una necesidad de transformar los paradigmas vigentes y buscar soluciones dinámicas, significativas, pero ante todo efectivas. Es indiscutible que desde el lenguaje hay un gran potencial que precisa ser enriquecido, pues seguramente la forma más acertada para acercarnos a los individuos desde sus gustos, necesidades y requerimientos, es desde el lenguaje.

Es por lo anterior que se debe volver a dotar de relevancia a disciplinas como la filosofía, la historia, la literatura y como lo es, en este caso las reflexiones sobre el lenguaje. Las palabras de Ramírez (2004) son claras y notables, “La educación tiene la responsabilidad de crear condiciones en los ciudadanos para interpretar los mundos y establecer condiciones para su transformación” (p.40).

En relación con esto, Van Dijk (1992) en sus perspectivas sobre el análisis crítico del discurso, plantea como tarea de la educación, trabajar estratégicamente desde el lenguaje para que el individuo pueda realmente ser interpretativo, crítico y propositivo, frente a la realidad que circula entorno a él y pueda formar de manera libre y autónoma su propio contexto y no sea simplemente el producto de las intencionalidades de otros, incluso de sus mismos maestros.

En este sentido, el diagnóstico es claro y acertado, el lenguaje no debe ser enseñado como un simple sistema estructural y plano, como lamentablemente lo perciben y enseñan algunos maestros. El problema ha sido enunciado por Ramírez (2004) desde el sentir de los maestros quienes expresan que los estudiantes presentan dificultades en sus niveles de expresión, no saben abordar, ni tratar los temas, en sus producciones textuales no se evidencia la coherencia y la cohesión. Lo más preocupante es que, algunos docentes, dedican sus prácticas a la enseñanza de normas gramaticales y ortográficas, sin embargo, los estudiantes, continúan presentado grandes dificultades en este aspecto.

Definitivamente los discursos que se establecen en la educación, desde el lenguaje deben encontrar rumbos o caminos que permitan un tratamiento diferente al que se les viene dando, hay que trascender e ir más allá de la norma, se debe ahondar en el mundo de los significados y las intenciones que habitan en los discursos que se escuchan, en los textos que se leen y en lo que ofrecen los medios masivos de comunicación. Ramírez (2004) al respecto dice:

Esos si son problemas de comunicación y uso del lenguaje y de construcción del discurso, que nos debieran preocupar; luego, y como resultado de eso, veremos si tenemos condiciones para cooperar y hacer buenos párrafos. Porque éstos, los hacemos bien en la medida en que nos manifestemos y expresemos éticamente (p.43).

De esta manera, se le demuestra al estudiante que no es hacer por hacer, sino que es hacer con conciencia, crítica y reconocimiento de su pensamiento e individualidad. Por tanto, le encuentra más sentido a lo que realiza y puede reconocer algo llamativo e interesante en su proceso comunicativo; así se estaría cambiando el paradigma de que voy al colegio a aprender lo que mi maestro me quiera enseñar y a escuchar lo que él me quiera decir. La intención es que voy a contrastar mi pensamiento con el de los demás y a expresar mi mirada frente a la realidad que me rodea.

De ahí que, la tarea de pensar sobre cómo mejorar la educación, a través del lenguaje ha sido una reflexión amplia donde son muchos los que intervienen y en el camino han quedado propuestas realmente acertadas que tal vez no se les ha dado la debida funcionalidad y otras que tal vez se podrían considerar desaciertos, como el de enseñar las estructuras arbóreas propuestas por Chomsky, no se puede desconocer que es una propuesta con valor para quienes se encuentran entregados en medida científica sobre los asuntos lingüísticos, pero una propuesta de esta índole para estudiantes de educación básica o media, en la actualidad sería un total desacierto, es un ejercicio que seguro no resultará muy motivante para el estudiante, pues la propuesta no muestra ningún interés por el reconocimiento y la reflexión sobre los contextos que permiten la interacción de los individuos a través del lenguaje.

Aquí es importante decir que, en Colombia han surgido propuestas acertadas frente a la didáctica del lenguaje, las cuales buscan llevar a cabo procesos de significación más que

memorización de estructuras y códigos. Estas ideas, planteadas en los lineamientos curriculares, develan que el papel de la escuela es potenciar la adquisición de capacidades que le permitan al ser humano ascender dentro de la escala social a través de sus procesos de conocimiento e interacción. Estas orientaciones escolares dan un norte al trabajo del maestro, y cuando se habla del lenguaje, la labor de formar ciudadanos del mundo con la habilidad de comunicación recae en la escuela como institución de formación integral.

Esto quiere decir, que el lenguaje es el vehículo a través del cual, el sujeto puede convertirse en un ciudadano del mundo, pues solo desde el lenguaje podrá constituir su universo simbólico y cultural a partir de la interacción con otros sujetos. Es en esta interacción donde el sujeto desarrolla y fortalece sus habilidades comunicativas donde se percibe, el hablar como primera forma de expresión que demuestra la configuración del pensamiento, el escuchar como forma primordial para la adquisición del conocimiento, el leer se convierte en la herramienta para descubrir el mundo y las perspectivas de otros frente a este. Y, por último, escribir, que es la habilidad comunicativa más compleja, puesto que pone en relación la expresión, el conocimiento y la interpretación del mundo, es decir, juega con las otras habilidades y las enriquece.

Pensar estos desarrollos desde lo social, implica ligar al pensamiento y el lenguaje como funciones del entendimiento. Al respecto, Vigotsky (1985) plantea el lenguaje como la forma experiencial y el pensamiento como la forma de abstracción del mundo que rodea al sujeto. Ambas funciones solo tienen cabida dentro de la interacción social en la que se está inmerso, pues solo a través de ella se viabilizan los saberes del mundo y se comprenden las formas arbitrarias del lenguaje. De esta forma, es imprescindible comprender la relación simbiótica entre lenguaje y pensamiento una relación en lo real y lo abstracto que define la dimensión de lo humano.

En este sentido, el lenguaje oral se convierte en la primera expresión del pensamiento, debido a que el niño lo liga a los usos afectivos que realiza de este en su proceso de comunicación. Contrario a esto, el lenguaje escrito implica poner en juego la capacidad de abstraer, según Vygostki (1985) (como se citó en Martínez, 2002) “es un lenguaje en el pensamiento” (p. 41), privado del sonido material, es decir, un lenguaje sin la expresividad. Por esta razón, la escritura como representación del pensamiento requiere un estudio más amplio y específico frente a su rol en la escuela como se tratará de exponer en el siguiente apartado.

3.2 Lenguaje escrito

Escribir es una capacidad que el ser humano ha desarrollado en su proceso evolutivo. Entender que la escritura es una parte que demuestra la historicidad del hombre, es un aspecto esencial para comprender que la adquisición del código que convencionalmente se usa es fundamental para comunicar nuestros ideales, intereses y creencias.

Desde tiempos muy remotos, se pensaba la escritura como un dispositivo gráfico que posibilitaba transcribir el habla. Antiguamente se veía en la escritura una puerta hacia el registro fiel de lo que se hablaba, esta idea es retomada por actuales teorías que plantean la evolución de los sistemas de escritura desde dibujos y pictogramas, hasta la abstracción fonológica que hoy representa el alfabeto. Esta abstracción hace que todos los fonemas de la lengua puedan tener una representación y, por lo tanto, se tiene la idea de que es “el único capaz de representar todo cuanto pueda decirse” (Olson, 1999, p. 89).

La concepción clásica e ideal que se ha tenido de la escritura, es la que represente totalmente la lengua oral. Partiendo de esto, Saussure (1983), refuta la preocupación inicial de la lingüística por el estudio de la escritura antes que el habla, pues el habla por sí sola constituye el

objeto de estudio. Sin embargo, hacia 1986 surgen nuevas perspectivas de la escritura, al respecto Harris (1986) y Gaur (1984/1987) citados por Olson (1999, p. 91), plantean que los sistemas de escritura nacen de la necesidad del hombre de comunicar ciertas informaciones, principalmente administrativas. Más allá de estas discusiones teóricas, el sistema de escritura es una herencia histórica para la comunicación que representa el habla, mas no posee por sí sola la “fuerza ilocucionaria”, es decir, la capacidad de transmitir por si sola intenciones, emociones y sensaciones del autor, estas son determinadas por el contexto y el conocimiento compartido entre lo escrito y lo leído.

De forma general, las teorías acerca de la escritura concuerdan en que esta surge en la humanidad a partir de la necesidad de registrar y dejar testimonio de lo que sucede en el diario vivir. Sin embargo, la escuela ha obviado este proceso y ha expuesto, de forma tradicional, a los estudiantes a un aprendizaje memorístico y sin sentido.

Hace mucho se ha instaurado, en las prácticas educativas, un plan de estudio en el área de lenguaje, que atiende a la linealidad. Es decir, se preconice que la escritura debe empezar en los primeros grados de escolaridad aprendiendo las vocales, luego el abecedario, palabras sin contexto, pero sí con un orden específico que atiende a las formas de fonación, después de esto se enseña la construcción de frases y por último oraciones. Se supone que todos estos conocimientos son el insumo para la posterior producción de textos escritos. Lamentablemente, no es así. El orden progresivo de la información no genera grandes configuraciones en el pensamiento infantil. Producir un texto implica contar el mundo, su mundo, aprender letras y palabras, desde el dictado o la transcripción, no le posibilita al ser humano organizar las ideas de lo que se ve en su realidad.

Al respecto, Jolibert (1997) señala que “escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales, es producir textos o, mejor dicho, tipos de texto, en función de sus necesidades y proyectos” (p. 217)

Los resultados de múltiples pruebas, pero más aún en la interacción que se genera con otros, la discusión de una noticia, publicación o artículo, demuestran que en el día a día, los lectores no están preparados para comprender lo que se escribe y sus respuestas escritas, cartas, peticiones o reclamos no cumplen sus objetivos de comunicación. El aprendizaje fragmentado de la escritura ha traído grandes problemas a nuestras culturas actuales, peor aún, nuestras pequeñas culturas actuales, en su mayoría, siguen diseccionando la escritura.

Aprender a escribir, es vivir una interacción social, es compartir con otros necesidades y saberes. “Aprender a escribir solo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad” (Cassany, 1999, p. 27). Así, aprender a escribir es reconocer que todo ser humano, por pequeño que sea, tiene unos conocimientos e intereses que desea de una forma u otra ser comunicados.

Esto último, debe convertirse en la razón principal para escribir en la escuela. Debe ser el medio por el cual el docente guía el querer saber hacia el saber. De esta forma, el niño disfrutará de las interacciones que realiza con los materiales escritos y se animará a construir los propios. Encontrará que no sólo la literatura, sino también las ciencias y las matemáticas se escriben y se leen, necesitará el apoyo de todos sus docentes, para fortalecer sus conocimientos específicos, si es así, ¿enseñar a escribir es solo tarea de un área del saber? O ¿todos estamos inmersos en una cultura de la escritura?

Escribir es una tarea humana, pues el pensamiento se configura a través del lenguaje y no se reserva para ser empleado en una sola área del saber. Por tanto, es deber de cada actor

educativo propender por el fortalecimiento y desarrollo de habilidades comunicativas. Es posible, siempre que el maestro esté dispuesto a crear ambientes pedagógicos y propicios para que la escritura sea una realidad.

Sin embargo, la escritura ha sido utilizada por algunos maestros como habilidad para la transcripción y la memorización. En este sentido, ¿que tanto se puede hablar de habilidad para la significación? Sabemos, como se ha mencionado en los apartados anteriores, que la escritura demuestra las formas de evolución del pensamiento humano, al pasar de lo oral a lo abstracto, pero, la adquisición que se hace de la escritura carece del sentido evolutivo que tuvo para los hombres que iniciaron su utilización.

Pongamos por caso que, ser niño es no tener los prejuicios que los adultos tienen frente al conocimiento, ser niño es tener la necesidad de explorar, descubrir y apropiarse. Evolucionar es el proceso al que se enfrentan día a día millones de niños para aprender a caminar, para construir una noción de peligro, para hablar. Esta última, la habilidad para comunicarse de forma oral tarda en construirse sino toda la vida, gran parte de ella, pues para hablar de acuerdo a determinadas situaciones deben existir unas estructuras de pensamiento y unos saberes previos que no se logran al pasar de tres o cuatro años.

Asimismo, a escribir no se aprende en un año, se requieren unos intereses sociales que ameriten la escritura. Si escribir es una tarea difícil para los adultos, aun para aquellos que lo hacen habitualmente. ¿Por qué se espera que los niños escriban en forma rápida y fluida? Lerner (2001) ¿Cuáles son los afanes a los que la organización curricular enfrenta a los niños? O más bien ¿son los intereses acomodados de quienes tienen en sus manos la educación? Sean unos u otros, las escuelas actuales demuestran, en su gran mayoría, un anclaje a la tradición, una escuela en la que se expone, se memoriza, se repite y se evalúa.

Así, la respuesta común a la pregunta inicial, ¿se puede hablar de la escritura como habilidad para la significación en la escuela? Es que, la escuela alfabetiza, mas no enseña a escribir, pues el ejercicio de escribir carece de sentido y significado en ella. Los niños escriben para la tarea, más no para comunicar. “lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer...” (Lerner, 2001, p.26).

En esta perspectiva, escribir es una práctica social que demuestra que los procesos de pensamiento que lleva a cabo el ser humano, han pasado a un plano superior. Escribir es analizar la situación, vivir y revivir en el texto que se construye, el contexto en el que se vive y el que se quiere crear. Escribir es sintetizar las mil y una ideas que revolotean en la mente del escritor, es poner los pies en el papel y lograr en unas líneas, quizás páginas, la condensación del gran mundo de ideas que están en la cabeza. Escribir, es tener la capacidad de evaluar, tanto las posibilidades de la escritura, para cumplir con la intención que se quiere comunicar, como evaluar a través de la relectura la forma misma de las palabras que se van dejando plasmadas. Escribir es convertir en realidad, a través de la palabra, un mundo de ficción y la apuesta es instaurar en la escuela la idea de que lograr que los niños escriban como acto cultural, si es posible.

En este sentido, la escritura como acto cultural es posible, siempre y cuando el aula sea un espacio de comunicación real, un espacio en donde se exploren y socialicen los intereses y saberes del mundo. Es decir, la escuela debe convertirse en un contexto real en el que se habla, se escucha, se lee y escribe para atender una situación particular, tal y como lo propone, a continuación, el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua.

3.3 Enfoque Comunicativo

La comunicación es la forma privilegiada con la que cuenta el ser humano para construir el universo de saberes en el que habita. Desde hace muchos siglos, los filósofos se centraron en la comunicación como forma primaria para la construcción de conocimiento, Aristóteles, Platón, Sócrates fueron algunos de los que vieron en el lenguaje y sus formas de comunicar, la herramienta para cuestionar y argumentar el mundo.

Los estudios iniciales en torno a la comunicación, desde la lingüística, se remontan a los estudios realizados por el norteamericano Chomsky (1970), quien por medio de su teoría de la *gramática generativa transformacional* planteó el concepto de *competencia lingüística*, la cual explica la manera como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse. Este teórico, propone que, sin importar la limitada experiencia lingüística del ser humano, este puede producir y comprender oraciones, ello significa que el lenguaje tiene dos características fundamentales, ser creativo y a la vez generacional.

Desde esta teoría Chomsky (1970), la competencia comunicativa se basa en el conocimiento de un sistema lingüístico, que en el caso del ser humano tiene un carácter universal, hablante - oyente ideal. Este sistema se complementa con el manejo apropiado del código lingüístico, el que a su vez se compone de un sistema finito de reglas, la gramática. Según Chomsky, quien en su momento estableció el objeto de estudio de la lingüística como ciencia, todo ser humano que cuente con el conocimiento del sistema y sus reglas, se encuentra en la capacidad de producir y entender un sin número de oraciones.

Si bien, esta teoría pone en escena la comunicación en el ámbito de la lingüística, aún no había permitido generar una apertura hacia los estudios sobre educación y didáctica. Fue el sociolingüista Hymes (1974), quien redireccionó y complementó los conceptos planteados por

Chomsky, con una clara intención educativa. La *competencia comunicativa* fue situada mucho más allá de la lingüística, pues los hablantes –oyentes ideales, no solo dependen de las reglas gramaticales, requieren algo más, dependen de los usos y actos concretos que se generan a partir del lenguaje y en contextos específicos.

Frente a esto, Tobón (2002) establece que la diferencia más sobresaliente entre ambas teorías radica en el hecho de que la competencia comunicativa de Chomsky el hablante –oyente es ideal e invariable, mientras que la competencia comunicativa de Hymes (1972) tiene en cuenta los contextos específicos en los que se llevan a cabo las interacciones para a partir de allí determinar los hablantes y oyentes. Hymes (1972), defiende que una persona competente en el campo del lenguaje, es aquella que lo usa de forma contextual, con el fin de relacionarse con otros, entenderlos y lograr que estos lo entiendan.

Esto significa, que la adquisición de la competencia comunicativa es procesual y como tal se hace evidente, no solo en el uso de las reglas propias de la lengua, sino en el momento preciso de la comunicación, en ese instante en donde el sujeto decide y analiza acerca de cuándo, donde, sobre qué y en qué forma expresarse. Hymes (1972) plantea una competencia comunicativa que asume los valores, actitudes, motivaciones, características y usos, aúna al proceso de comunicación diversas expresiones de la lengua códigos extra lingüísticos que comunican parte del mensaje.

Así mismo, la competencia aquí enunciada, se refiere a hablantes y oyentes reales, unos sujetos cargados de realidad, con roles específicos en la sociedad, miembros de comunidades reales, sujetos con necesidades lingüísticas culturalmente significativas que implican comprender y emitir mensajes de acuerdo a la situación. Por lo tanto, esta competencia se adquiere a través del proceso de socialización y está moldeado por el mismo.

Pensar en una competencia desde esta perspectiva, implica la habilidad para utilizar la lengua y, además, la habilidad para ubicarse en el contexto de comunicación en el que se interactúa, es decir, en el reconocimiento de la comunidad desde sus estructuras sociales, culturales e ideológicas. De este modo, la escuela se vislumbra como el contexto favorecido por la confluencia de múltiples situaciones de comunicación, prestas a la intervención pedagógica para ser potencializadas, en pro de la formación y aprendizaje de la lengua y sus usos.

Ahora bien, lograr la implementación de este enfoque en el aula, trae consigo la necesidad de entender esta, el aula, como un escenario comunicativo. Esto implica comprender que lo que se dice, son actos de habla que se comprenden y generan a partir de situaciones sociales y pedagógicas. Para aclarar la manera como se llevan a cabo estos actos Hymes (1972) plantea ocho componentes que conforman el acto comunicativo, los cuales se relacionan entre sí, pero se caracterizan de forma individual.

Los componentes del modelo comunicativo según Hymes (1972) son:

La situación: trata de la localización espacial y temporal del acto comunicativo, se refiere al tiempo y al lugar en que se produce la interacción.

Participantes: este componente se refiere a los actores que intervienen en el hecho comunicativo, a los interlocutores, a sus características socioculturales y a la relación que existe entre ellos.

Finalidades: es decir los objetivos de la interacción, las metas, los productos, aquello que se obtiene al final de la interacción. Naturalmente, metas y productos pueden no coincidir.

Secuencia de actos: se refiere a la organización y estructura de la interacción, tanto por lo que respecta al contenido como a la forma en que se estructuran los temas.

Clave: corresponde al tono de la interacción, el grado de formalidad o informalidad, que, lógicamente, puede depender del tipo de relación entre los participantes, del tema, de las metas que se persiguen, entre otros

Instrumentos: este componente incluye los múltiples canales privilegiados para el acto comunicativo.

Normas: pueden ser tanto de interacción como de interpretación; permitiendo que los participantes realicen procesos de inferencia para interpretar las intenciones de los demás.

Género: se refiere al tipo en el que la interacción comunicativa surge; es decir, a la estructura retórica utilizada o privilegiada para el acto comunicativo.

Ahora bien, conocer las implicaciones educativas del modelo comunicativo, sienta las bases para las interacciones de producción en la secuencia didáctica de la presente investigación. Pensar la situación de comunicación y las formas de interacción de los estudiantes en el aula, viabiliza los procesos de producción a los que los estudiantes se enfrentan en la escuela.

Para ello, es necesario que el docente plantee nuevas y diferentes estrategias para acercar el lenguaje escrito al aula en la perspectiva de la comunicación en situaciones contextualizadas y que comprenda que escribir es un proceso que requiere tiempo, dedicación, socialización, apoyo y orientación. Es necesario que conozca diferentes posibilidades para llegar al objetivo de la escritura.

3.4 Modelos de Producción Textual

La escritura como un sistema lingüístico y con características propias independiente de la expresión oral, debe pensarse como una actividad compleja en la que el escritor debe tomar decisiones con respecto a lo que quiere escribir puesto que en ella intervienen varios procesos. Diferentes investigaciones con respecto a la expresión escrita, han generado algunos modelos que buscan explicar las actividades de escritura.

Al respecto, Hernández y Quintero (2001), citados por Camargo, Uribe y Caro (2009, p. 174) han realizado una clasificación de los modelos o intentos por explicar la actividad de escritura teniendo en cuenta los productos, los procesos que hacen parte de ella y el contexto cultural y social en el que se encuentra el sujeto que produce el texto. Estos son:

Los modelos de producto: Estos modelos están centrados en la evaluación del texto escrito el cual se toma como un resultado o un producto ya concluido. Aquí se analiza el acto escrito desde una perspectiva meramente lingüística, donde lo que interesa es que el escritor domine los aspectos formales del texto como reglas gramaticales y ortográficas, sin tener en cuenta los procesos internos del escritor. Además, en este modelo se piensa que un buen escrito se da cuando el sujeto domina muy bien el código gráfico y tiene un amplio conocimiento ortográfico.

Los modelos de producción por etapas: En estos modelos la composición escrita se describe como un proceso lineal, desarrollado en etapas cada una en un tiempo fijo y determinado por el avance en el producto. Aquí no se tienen en cuenta los procesos internos de la persona que escribe.

Los modelos contextuales o ecológicos: Estos modelos ponen en claro la composición escrita como un proceso influido por variables personales y también por el contexto en el que se desarrolla. Aquí se piensa la composición escrita no simplemente como un proceso individual, sino también como un proceso comunicativo que obtiene significado en el contexto físico, social y cultural en el que se lleva a cabo. En este modelo se busca ir más allá del enfoque cognitivo y centra su atención en los aspectos sociales, para brindar un ambiente de apoyo, colaboración y negociación de significados entre los estudiantes y los docentes durante el proceso de escritura.

Los modelos didácticos: El trabajo desde estos modelos les brinda gran importancia a las cuestiones relativas a la enseñanza, aprendizaje y a la dinámica de la composición escrita. Además, su intención es conseguir el crecimiento intelectual y humano de un sujeto particular mediante el proceso de escritura en situaciones concretas y en contextos reales de comunicación.

Dentro de estos modelos se encuentran **los modelos lingüístico – didácticos** y **los modelos lingüístico – pedagógicos**. Del primero, se derivan el modelo de Mas y Turco (1991) y el modelo Didactex (2003).

Los modelos por procesos: El trabajo desde estos modelos permite considerar la escritura como una actividad compleja y multidimensional que necesita del desarrollo de procesos cognitivos, de estrategias cognitivas y metacognitivas que evidencien todos los pasos que se dan durante el desarrollo del proceso de escritura.

Así mismo, los modelos por procesos ven la escritura como estimulante en la elaboración del pensamiento y no solo como la forma de exponer lo que se piensa. En estos modelos se encuentran el de Hayes y Flowers (1980), el modelo de Scardamalia y Bereiter (1992), el modelo de Hayes (1996), el modelo de Candlin y Hyland (1999) y el modelo de Camps (2003), el cual fundamenta el desarrollo de esta investigación.

En este sentido, el modelo de Camps (2003), se centra en el trabajo por proyectos, el cual tiene en cuenta la situación discursiva y los objetivos de aprendizaje. El trabajo por proyectos es muy importante, porque permite a los estudiantes develar la funcionalidad de las producciones escritas en situaciones reales de comunicación. Cuando el estudiante está en relación directa con las situaciones de aprendizaje, está en capacidad de hacerse consciente y comprender que la escritura, como un proceso, requiere de las estructuras lingüísticas y de un metalenguaje.

Otra característica importante del trabajo por proyectos es su carácter plural, es decir que todo el grupo tiene una participación activa en la elaboración gradual del texto escrito, en su revisión y en la reescritura. Todo esto favorece, en gran medida, las interacciones de los estudiantes entre sí y de ellos con el docente.

Este trabajo por proyectos ha generado también varios interrogantes frente a problemas como la complejidad de la tarea en una programación sistemática y puntual, los objetivos de aprendizaje en forma secuencial, la elección del proyecto, las tareas y la duración. Ante esto, la autora propone usar la secuencia didáctica como una unidad de enseñanza de la composición.

La secuencia didáctica propuesta tiene varias características de vital importancia. Así pues, esta se presenta como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto y se lleva a cabo durante un tiempo determinado, según las necesidades, debe presentarse desde una situación real de comunicación que le dará sentido, pues texto y contexto son inseparables. Para el desarrollo de la SD se dan a conocer unos objetivos claros de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes, los cuales se convierten en los criterios para la evaluación.

Esta propuesta del trabajo por proyectos y, en especial, a través de una Secuencia Didáctica, enriquece el trabajo en el aula puesto que permite evidenciar, a través de la sistematización de experiencias del docente, qué actividades de enseñanza promueven un aprendizaje significativo para la producción de textos escritos.

3.5 Secuencia Didáctica.

El acto pedagógico implica un constante cambio en la perspectiva de aquellos que lo intervienen. Actualmente, muchos maestros se preguntan por “cómo” pueden mejorar sus

prácticas de forma tal que sean situadas y por tanto significativas. Una alternativa para lograr este cambio es la organización por medio de proyectos de aula o secuencias didácticas.

Según Camps y Coll (2004), una secuencia didáctica es aquella estructura de acciones e interacciones que ligadas entre sí, persiguen la intención de lograr algún aprendizaje. Ahora bien, el grupo de investigación en didáctica de la lengua materna y la literatura, perteneciente a la Universidad del Quindío, define la secuencia didáctica como, “...un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas en torno a un tópico central para la consecución de unos propósitos que deben ser conocidos por todos los participantes” (DILEMA, 2008).

Esta se convierte en una estrategia que facilita la adaptación de los estudiantes según su ritmo de aprendizaje. La SD permite la articulación significativa de actividades y la variación de los objetivos de las mismas de acuerdo a las dificultades y logros de los estudiantes. Así mismo, ésta estrategia dispone de un calendario previamente establecido y unos propósitos precisos, lo cual permite trascender de la secuencia de actividades tradicional a un trabajo por proyectos.

Esta propuesta de trabajo respeta los procesos individuales y facilita el logro de los objetivos, pues en ella se comprometen a todos los actores, lo que lleva a que el estudiante incluso, evalúe por sí mismo sus niveles de adquisición del conocimiento.

Una SD es una propuesta que organiza el trabajo en sesiones de clase, dimensionadas desde unos objetivos de aprendizaje y los contenidos que se pretenden abordar. Este proceso de aprendizaje se estructura a partir de la definición de la etapa, curso, tiempo, la presentación de la secuencia didáctica, justificación, contenidos estructurados desde lo conceptual, procedimental y actitudinal. Además, deben clarificarse la metodología describiendo el tipo de actividades a realizar como la orientación, el aprendizaje de procedimientos, descubrimiento, observación, análisis de casos y trabajo cooperativo.

También debe hacerse explícito el tipo de procedimiento de enseñanza que será empleado, ya sea este inductivo, deductivo, analítico, clasificativo o sintético. En este sentido, el docente debe preparar el ambiente, tener claro el camino a recorrer y organizar los recursos, de manera que las prácticas estén dotadas de estrategias cognitivas y metacognitivas¹.

Teniendo en cuenta que este proceso de enseñanza y aprendizaje es flexible, dinámico y adaptable a sus realidades, el estudiante debe emprender con autonomía y compromiso su aprendizaje, sin dejar de lado estrategias que pueden ser significativas como la memorización, repetición de lo aprendido, repaso y exposiciones, de acuerdo a los contextos de enseñanza y aprendizaje que se propongan.

Para el desarrollo de las actividades propuestas en la SD, se debe hacer una introducción hacia el reconocimiento de saberes previos y se debe motivar al estudiante para que sea un ente activo que esté en contacto permanente con el entorno, bien sea desde lo físico o lo reflexivo. De esta forma, puede percibir con más interés las implicaciones de los conocimientos, los cuales van más allá de lo que le brinda la sociedad y los medios de comunicación.

Dentro de las actividades propuestas en la SD, la formulación de preguntas que desestabilicen los saberes previos y los conocimientos que se van abordando debe ser una constante. Esto permite que el estudiante siempre esté incitado a trascender en sus procesos de pensamiento, esta es una manera atractiva que le posibilita sentir que se encuentra involucrado en un proceso de negociación, donde las verdades absolutas no son emanadas por el docente, sino que su voz y puntos de vista se hacen determinantes en el proceso de construcción de conocimiento. La siguiente figura sintetiza la estructura de una Secuencia Didáctica.

¹ Estrategias cognitivas: Procesos que facilitan la realización de tareas intelectuales.

Estrategias meta cognitivas: Tomar conciencia de lo que se enseña y de cómo se enseña. (2008, 123)

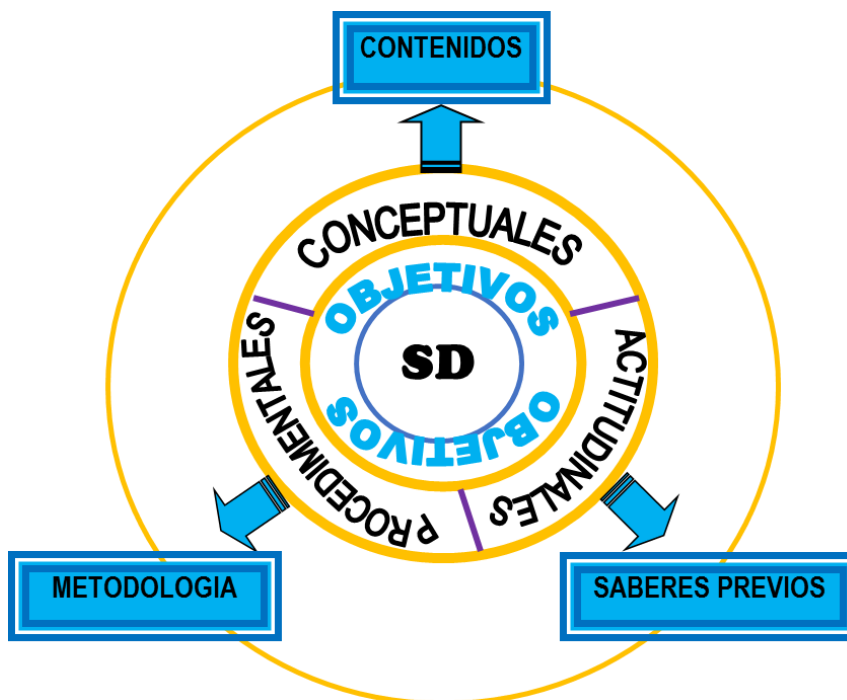


Figura 1. Propuesta de la Secuencia Didáctica.

Dentro de este esquema de organización, la evaluación se caracteriza por ser un proceso interactivo y de diálogo entre docente y estudiante, la evaluación debe ser continua e integral. Esta se lleva a cabo en tres etapas: la inicial que se refiere al diagnóstico los saberes previos de los estudiantes, la formativa con la cual se hace seguimiento al proceso de los estudiantes y, si es necesario, se modifican estrategias y la final que comprueba el nivel de alcance de los objetivos

Es importante que el maestro en el proceso evaluativo utilice estrategias que lo lleven a procesos de reflexión significativa, como la observación directa, indirecta, las grabaciones de audio, encuestas, técnicas de intercambio oral² y técnicas convencionales³. La evaluación será determinante para la continua elaboración de SD, pues ella facilitará muestras reales de los

² Entrevistas, debates, asambleas, pues en común.

³ Exámenes escritos, orales y pruebas objetivas.

procesos que se llevan a cabo y cada vez permitirá de forma más eficiente encaminar, de mejor manera, las prácticas educativas.

Ahora bien, la estructura de esta propuesta pedagógica se caracteriza según las actividades que se pretenden desarrollar y las funciones que cumplen dentro del proceso pedagógico. Dentro de esta estructura se pueden identificar tres fases las cuales son: presentación, desarrollo o práctica y evaluación, como lo proponen Coll y Camps (2004):

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

Desarrollo o práctica: en esta fase se pretende que el estudiante comprenda las fundamentaciones teóricas del saber que se pretende enseñar para así, utilizarlo en las actividades. El estudiante establece una relación recíproca entre teoría y práctica. Los conocimientos que se adquieran en esta fase permitirán el desarrollo satisfactorio en las actividades de las siguientes fases.

La práctica es el momento de poner en ejercicio los conocimientos adquiridos, es decir, el estudiante opera con los saberes y apropia los conceptos desde los presupuestos teóricos.

Evaluación: son actividades en las que se aplica lo aprendido en una o varias actividades propuestas, lo cual demuestra el alcance de los objetivos y una evolución en los procesos desarrollados.

Esta propuesta asociada a un enfoque comunicativo, permite orientar los procesos de producción textual desde una mirada más contextual. Así mismo, al vincularse a un modelo de producción por procesos, es decir, un modelo de enseñanza que posibilita el desarrollo de

actividades con situaciones reales de comunicación y que, además deja entrever los procesos evolutivos en la escritura que realiza el estudiante, permite explorar, comprender y acercarse a la escritura de diferentes tipologías textuales. A continuación, se presentan las FOS expositivas, de las cuales se toma la descriptiva para realizar la intervención pedagógica.

3.6 El Texto Expositivo

El hombre como ser histórico se ha valido del lenguaje para comunicar sus logros y desaciertos. Es así como, con el transcurrir del tiempo ha conseguido depurar sus expresiones hasta convertirlas en definiciones de la realidad, las cuales adoptan formas y estructuras similares, haciendo más accesible el entendimiento y la socialización del conocimiento. Dichas estructuras, son las que han predominado y aún predominan en los contextos académicos y profesionales, estructuras expositivas.

Como espacio primordial para la socialización de saberes, la escuela, se ha valido de las estructuras expositivas como medio de comunicación de los saberes de la humanidad. Esto implica pensar que el trabajo con estas estructuras se ha hecho de forma reflexiva, pero en verdad no se le ha otorgado la relevancia que merece.

Reflexionar acerca del saber desde la exposición, trae consigo la responsabilidad de reconocer los usos formales de la lengua y de diferenciar las situaciones que requieren la utilización de la prosa expositiva, de esta forma se asume una perspectiva tangible de la realidad. Tradicionalmente, la reflexión de la realidad se ha hecho desde un saber empírico, que se transmite a través de la narración como forma privilegiada de la cultura oral. **Reflexionar la realidad desde la narración**, permite construir una visión del mundo más afectiva, la cual es valiosa y necesaria. Aun así, es imperativo que la educación y en particular la escuela, genere

espacios de reflexión de la realidad desde los usos de nuevas estructuras. La siguiente tabla muestra las diferencias entre la escritura de ficción, en las cuales se encuentra la narrativa y la escritura académica, en donde se encuentran los textos expositivos.

Tabla 1. Diferencias entre la escritura creativa o de ficción y la escritura académica o expositiva.

Fuente: Álvarez (2010)

ESCRITURA DE FICCIÓN	ESCRITURA ACADÉMICA
<ul style="list-style-type: none"> • Pretende despertar el gusto por la escritura, por la invención, por la fabulación. • Persigue que el individuo invente sus propias expresiones y que encuentre maneras interesantes de decir las cosas • Propicia la originalidad • Utiliza un lenguaje personalizado y expresivo, concreto, polisémico y dependiente del contexto • Busca detalles reveladores • Fomenta el uso de figuras retóricas para crear belleza en la expresión 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión objetiva, precisa, neutra y especializada, propia del lenguaje científico • Vocabulario o terminología concreta • Abundancia de conectores lógicos, organizadores textuales, reformuladores y ejemplificadores y aposiciones explicativas • Orden de palabras estable. Búsqueda de construcciones lógicas • Tendencia a la precisión léxica o a la significación unívoca • Formas verbales predominantes: presente, futuro y formas no personales del verbo

Reflexionar implica conocer, así para abordar nuevas estructuras es necesario develar las características fundamentales que las constituyen, de tal forma que sean comprensibles en la interacción con el texto. Para la presente investigación es necesario, entonces, examinar de forma detenida el texto expositivo como estructura académica rigurosa y formal.

En primera instancia, será necesario reconocer las intenciones de este tipo de texto el cual “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” (Alvarez, 2010, p. 73-78).

Dentro de las características particulares del texto expositivo se encuentran: la ampliación constante de información nueva, la búsqueda de la objetividad y la precisión del uso de la palabra para su posterior comprensión. Estas características que configuran la intención de exponer información posibilitan que el sujeto adopte los esquemas metales propios de la situación de comunicación. Entonces, ¿Cuál es la estructura del texto expositivo?

De forma general, los textos expositivos se constituyen a partir de la forma; introducción – desarrollo – conclusión. Sin embargo, el uso de esta generalidad depende de la intención del texto, razón por la cual esta tipología textual se vale otros subtipos para organizar la información, para el presente escrito se retomarán los subtipos propuesto por Álvarez (2010):

a. Forma de Organización Superestructural expositiva: definición y descripción

Este subtipo presenta las ideas de concepto, ley, teorema, axioma, principio, delimitando las categorías al separarlas de otras, esto ofrece un sentido de universalidad del concepto.

Frente a la descripción en la estructura expositiva, esta se refiere a conceptos de: estructura, morfología, procedimiento, proceso, mecanismo, sistema, comparación, funciones, fases, ciclos. Lo cual conforma el conocimiento de un objeto o fenómeno desde las características y acciones que le son propias y que lo diferencian de otros. La precisión descriptiva otorga la profundización de la información.

Ambos subtipos, definición y descripción, implican la configuración de un esquema de comprensión y producción textual, explicitado en los interrogantes por Álvarez (2010):

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?

b. Forma de Organización Superestructural expositiva: Clasificación – tipología

Este esquema consiste en la división del todo en partes, es decir, el concepto central se divide en categorías y conceptos que se exponen de forma individual aportando al conocimiento del tema. Se vale de la enumeración para organizar las categorías y los conceptos, por lo que el orden es evidente tanto para quien lo lee, como para quien lo produce.

c. Forma de Organización Superestructural expositiva: Comparación – contraste (semejanzas y diferencias)

Este esquema de comprensión y producción, supone la búsqueda de información que se opone tanto en su estructura y su funcionamiento, como en su procedencia y utilidad. Por tanto, el texto recoge las diferencias o similitudes de dos conceptos, haciendo un paralelo entre una y la otra, también es posible expresar complementariedades entre ambos conceptos.

d. Forma de Organización Superestructural expositiva: Problema - solución

Este esquema, a diferencia de los anteriores, incluye desarrollos explicativos más complejos, pues puede incluir en ellos otros subtipos expositivos. Esto se genera debido a que entender el problema exige una mayor investigación y de una forma rigurosa y sistemática, lo cual supone buscar la particularidad y especificidad del fenómeno y sobre este conocimiento plantear alternativas de solución. Este subtipo requiere un recorrido conceptual diverso y amplio.

e. Forma de Organización Superestructural expositiva: Pregunta – respuesta

Este subtipo de la exposición busca esclarecer una determinada realidad inmediata, lo que se constituye en explicación o solución al interrogante formulado. Si bien, las respuestas deben ser precisas, el uso de detalles puede facilitar la comprensión de la respuesta o por el contrario confundir al lector.

Esbozar todos estos postulados teóricos permite reconocer la importancia de realizar investigaciones en el campo de la educación, orientadas hacia la preocupación principal docente, la didáctica. Estudiar la teoría, permite al maestro fundamentar y reflexionar su práctica, con el fin de transponer en la práctica los saberes que apropia. Así pues, todo este conocimiento teórico pone en evidencia que la educación en el área del lenguaje requiere una transformación, ser usado en contextos reales de comunicación.

4. Marco Metodológico

4.1 Tipo de Investigación

La presente investigación es cuantitativa, lo cual quiere decir que usa datos cuantificables para explicar los fenómenos que se estudian. Este tipo de investigación, se vale de técnicas estadísticas para identificar el cumplimiento de los objetivos que se pretenden cumplir sobre la población que se estudia (Hueso y Cascant, 2012). Indaga por los impactos que genera alguna intervención sobre una población determinada. Se estructura a partir de dos pruebas, una inicial diagnóstica (pre-test) y otro final (pos-test) las cuales posibilitan la recolección de los datos necesarios para realizar la contrastación entre lo encontrado y lo logrado.

4.2 Diseño de Investigación

El diseño de investigación es cuasi experimental, lo cual quiere decir que los participantes no fueron escogidos aleatoriamente. Se trata de un grupo ya conformado, al cual se le aplica una intervención pedagógica, antecedida por una prueba inicial (Pre-test) y una prueba final (Post-test) que luego serán objeto de reflexión, comparación y análisis.

4.3 Población

Esta investigación se llevó a cabo en la Sede 2 (Frailes) de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero, del municipio de Dosquebradas. La población se encuentra ubicada en

la comuna frailes, la cual esta subdividida en diferentes barrios pertenecientes a los estratos 1 y 2.

Dicha sede presta el servicio educativo, de carácter oficial, a 400 niños y niñas de preescolar y básica primaria, distribuidos en dos jornadas académicas, mañana y tarde, y organizados en catorce grupos cada uno con su respectivo docente. Actualmente (2.015), dichos grupos se encuentran constituidos por; 3 grupos del nivel de preescolar, 2 grupos de grado primero, 2 grupos de grado segundo, 2 grupos de grado tercero, 3 grupos de grado cuarto y 2 grupos de grado quinto.

Particularmente, este trabajo se centra en la población presente en el grado tercero de la jornada 1, de la básica primaria, el cual fue elegido como la muestra para esta investigación.

4.4 Muestra

La implementación, evaluación y análisis de la secuencia didáctica, se realizó a un grupo de estudiantes de grado tercero A de educación básica primaria, de la jornada 1, pertenecientes a la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero del municipio de Dosquebradas, con edades que oscilan entre los 8 y 12 años de edad. La muestra fue de 22 estudiantes, 12 niños y 10 niñas, este grupo se escogió como muestra debido a que, en el desarrollo académico, en cuanto a la consolidación de los procesos de escritura, los estudiantes presentaban diversas dificultades al enfrentarse a estructuras expositivas. Además, la docente titular permitió el desarrollo de las actividades planeadas en la presente investigación.

4.5 Hipótesis

4.5.1 Hipótesis De Trabajo.

H₁: A través de la implementación de una secuencia didáctica (SD) de enfoque comunicativo, se mejorarán en un nivel de 0,05 los procesos de producción de textos expositivos en los estudiantes de grado 3° (EBP)

4.5.2 Hipótesis Nula

H₀: A través de la implementación de una secuencia didáctica (SD) de enfoque comunicativo, no se mejorarán los procesos de producción de textos expositivos en los estudiantes de grado 3° (EBP)

4.6 Variables

4.6.1 Variable Independiente.

La secuencia didáctica, se constituye como la variable independiente en esta investigación, la cual fue desarrollada en tres momentos. En el primero, el de preparación, se indaga por los saberes previos de los estudiantes frente a la estructura textual expositiva y la pertinencia de su uso para cumplir con el propósito comunicativo de la situación planteada, esto le posibilita al estudiante proponer, plantear y comprender los objetivos de aprendizaje.

En el segundo momento, el de desarrollo o práctica, el docente comparte estrategias para la lectura comprensiva de textos expositivos y propone actividades que motiven y despierten, en los estudiantes, el interés por la consulta de fuentes que fortalezcan sus producciones, para su posterior clasificación y elaboración de los planes de escritura.

Por último, el momento de la evaluación le permite al estudiante poner en juego el modelo por procesos en el que se enmarca la secuencia, pues este comparte y socializa sus producciones con los demás compañeros, se hacen correcciones grupales, autocorrecciones que fortalecen el proceso de reescritura y publicación de su texto.

Todo este proceso está enmarcado en un concepto de evaluación formativa. El cual le posibilita al estudiante evaluar sus avances lingüísticos y conceptuales, los cuales corresponden a la idea de una evaluación meta lingüística y meta cognitiva. Plantear un proceso evaluativo desde esta perspectiva deja que los sujetos que participan desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo frente a los procesos de aprendizaje y propositivo frente a los procesos de enseñanza. Esto lo convierte en un individuo activo frente a todo el desarrollo del proceso.

La siguiente figura presenta la estructura de la Secuencia Didáctica implementada para fortalecer la producción de textos expositivos.

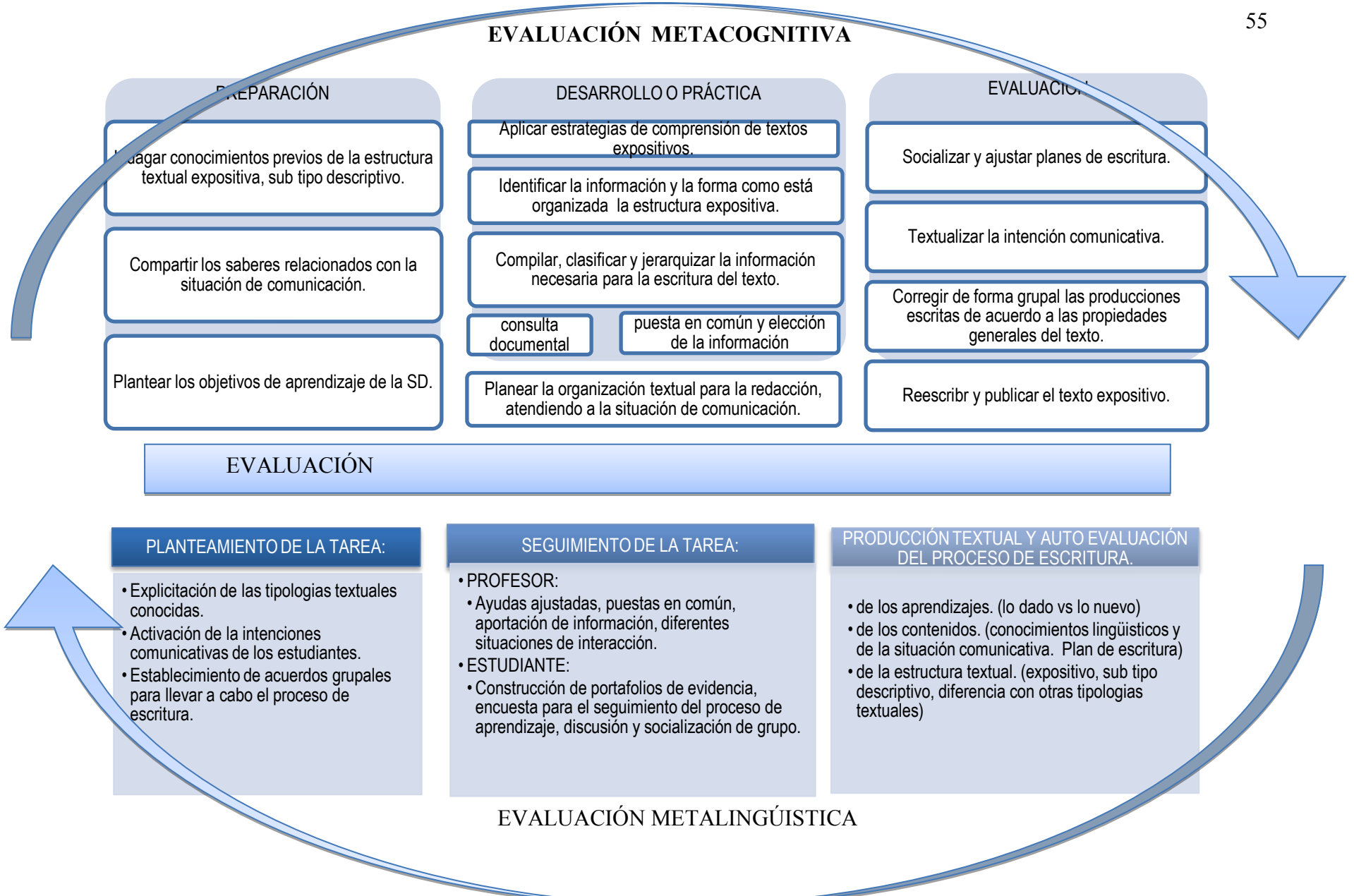


Figura 2. Esquema de Secuencia Didáctica: variable independiente.

4.6.2 Variable Dependiente.

La variable dependiente, para esta investigación, es la producción de textos expositivos con forma de organización superestructural descriptiva. Los desempeños de los estudiantes en la producción textual, son vistos desde las dimensiones propuestas en la variable dependiente. En este caso, las dimensiones son:

- El contexto de la escritura
- La estructura textual
- El modelo por procesos

La primera, busca valorar la comprensión que hacen los estudiantes de la situación de comunicación a través de los recursos lingüísticos que usa en su escritura, demostrando así la comprensión de ésta como una actividad más intelectual.

La segunda dimensión, la estructura del texto, valora la apropiación de una forma de organización súper estructural expositiva de subtipo descriptivo. Esto se logra mediante el análisis de los diferentes elementos que conforman el texto y la puesta en juego de los conocimientos lingüísticos aprendidos.

La última dimensión aborda el modelo de producción por procesos, en él se visibiliza la apuesta didáctica de la secuencia pedagógica. Es en esta dimensión donde los niños demuestran la adquisición de conocimientos lingüísticos que les permiten autorregularse y comportarse de forma autónoma y crítica frente a sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

La siguiente tabla presenta la variable dependiente con sus dimensiones e indicadores.

VARIABLE DEPENDIENTE

Escribir es una habilidad comunicativa y lingüística compleja de la que nos servimos para comunicar informaciones, para clarificar el pensamiento, para aprender nuevos conceptos e informaciones.
(Álvarez. 2011)
El texto expositivo es todo texto cuyo objetivo principal es expresar información e ideas con la intención de mostrar y de explicar o hacer más comprensibles dichas informaciones.
(Álvarez. 2011)

Tabla 2. *Producción de textos expositivos: variable dependiente.*

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES	
EL CONTEXTO DE LA ESCRITURA El contexto de la escritura se refiere a los usos y actos concretos que se generan a partir del lenguaje y en contextos específicos. Hymes (1974)	Se reconoce el autor del texto	Aparece su nombre	2
		No aparece su nombre	1
	Se identifica un posible interlocutor	Utiliza un lenguaje impersonal	2
		Utiliza la primera persona	1
	Adecua el lenguaje que emplea para ser comprendido por su posible interlocutor	Es recurrente el uso de palabras técnicas	2
		Es mínimo el uso de palabras técnicas	1
	El texto responde a la consigna dada.	Escribe sobre el tema dado en la consigna	2
		No escribe sobre el tema de la consigna	1
	El texto cumple con su intención discursiva de describir	Hace descripciones amplias sobre el tema de la consigna.	2
		Hace descripciones simples sobre el tema de la consigna.	1
ESTRUCTURA DEL TEXTO Regularidades lingüísticas y textuales propias de cada tipo de texto. (Álvarez. 2011)	El título se relaciona con la información desarrollada en el texto.	El título es acorde con la información desarrollada	2
		El título no es acorde con la información desarrollada	1
	El texto utiliza recursos lingüísticos para describir: enumerar rasgos, propiedades, características.	Presenta una o más secuencias enumerativas	2
		No presenta secuencias enumerativas	1
	Se identifica claramente introducción	El texto presenta una introducción	2
		El texto no presenta introducción	1
	Se identifica claramente desarrollo	El texto tiene un desarrollo	2
		El texto tiene un desarrollo	1
	Se identifica claramente conclusión	El texto presenta una conclusión	2
		El texto no presenta conclusión	1

	Utiliza conectores que permiten la progresión temática.	Utiliza por lo menos tres conectores de progresión	2
		Utiliza menos de tres conectores de progresión	1
MODELO POR PROCESOS. Este modelo evidencia todos los pasos que se dan durante el desarrollo del proceso de escritura. Además, permite a los estudiantes develar la funcionalidad de las producciones escritas en situaciones reales de comunicación. Camps (2003)	Elabora un plan de escritura	Presenta algún tipo de representación para planear el texto	2
		No presenta algún tipo de representación para planear el texto	1
	Busca información disponible para elaborar el texto	Utiliza alguno de los recursos humanos, textuales (físicos o informáticos) para elaborar el texto	2
		No utiliza alguno de los recursos humanos, textuales (físicos o informáticos) para elaborar el texto	1
	Elabora un borrador de su texto	Escribe una versión provisional de su texto	2
		No escribe una versión provisional de su texto	1
	Realiza correcciones a su primera versión	Elabora un texto corrigiendo los problemas encontrados en la primera versión	2
		No corrige los problemas encontrados en la primera versión	1

4.7 Técnicas e Instrumentos

Consigna pedagógica

Para la realización del Pre-test y Pos-test se empleó la consigna pedagógica como instrumento para orientar y motivar el proceso de escritura. Para validar esta consigna, se llevó a cabo una prueba piloto con tres enunciados diferentes, en grupos con características similares a la muestra. Dicha prueba, permitió constatar las comprensiones de los estudiantes frente a consigna de escritura y escoger la más adecuada de acuerdo a las intenciones de la investigación.

La consigna elegida fue la siguiente:

Escribe un texto en el que expongas la importancia de los árboles en nuestra comunidad, que será leído por los funcionarios de la CARDER, en su próxima visita a la institución.

Es necesario aclarar que tanto en la producción escrita Pre-test como en la prueba Pos-test el aula estaba totalmente dispuesta para el ejercicio de escritura. Para ello los estudiantes tuvieron acceso a material para la búsqueda de información, hojas suficientes para el plan de escritura y reescritura, se organizaron en grupos de trabajo donde podían compartir sus saberes y enriquecer su producción.

Rejilla de observación de las producciones. Variable dependiente

Con este instrumento, se realizó la revisión cuantitativa de las producciones a la luz de las categorías teóricas de la producción del texto expositivo. Se aplicó durante el desarrollo de la secuencia didáctica a la prueba Pre-test y en el análisis de resultados a la prueba Pos-test, tomando las producciones de cada estudiante y registrando los hallazgos en la rejilla. (Ver Anexo 1)

Esta rejilla fue validada a través de la revisión de expertos, egresados de la maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira y miembros de la línea de investigación en didáctica del lenguaje perteneciente al mismo programa, ellos son; Mario Pimiento Medina, Carlos Emilio Puerta y Jackeline Soto, quienes después de conocer los objetivos y antecedentes de la investigación, aportaron ideas y sugerencias para la consolidación de dicho instrumento. En

general, sus apreciaciones comprobaron la validez de las categorías teóricas a evaluar con este instrumento.

Rejilla de autoevaluación de la producción escrita

Con este instrumento los estudiantes revisaron y evaluaron si habían cumplido con los parámetros de escritura de la tipología expositiva. Se aplicó cada vez que se escribió y reescribió el texto durante la implementación de la secuencia didáctica. (Ver anexo 2)

Dicho instrumento fue adaptado de la rejilla de autoevaluación de la producción escrita propuesta por Álvarez (2011).

4.8 Procedimiento

A continuación, se presenta el procedimiento en el que se puede evidenciar las diferentes fases en las que se desarrolló el presente trabajo investigativo.

Tabla 3. *Procedimiento fases del proyecto de investigación.*

PROCEDIMIENTO			
Caracterizar los niveles de producción textual en los niños y las niñas, antes de la implementación de la secuencia didáctica.	Estructurar una propuesta didáctica para mejorar la producción de textos expositivos.	Identificar y analizar las transformaciones en la producción de textos expositivos, después de la aplicación de la propuesta didáctica.	Determinar la incidencia de la propuesta didáctica en la producción de textos expositivos.

5. Análisis de Resultados

En este apartado se presenta el análisis de los resultados de esta investigación que tuvo como propósito determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo en la producción escrita de textos expositivos, en los estudiantes de grado 3° de la Institución educativa Agustín Nieto Caballero.

Para ello, se subdivide el análisis en las tres dimensiones planteadas en la variable dependiente contexto de la escritura desde la perspectiva comunicativa de Hymes (1972), la cual plantea la importancia del reconocimiento, por parte de los escritores, de la situación real de comunicación, estructura textual del texto expositivo, visto desde Álvarez (2010), en la que se valora la apropiación de la forma de organización superestructural descriptiva (introducción, desarrollo y conclusión o cierre) y modelos por procesos en la teoría de Camps (2003) quien propone visualizar el proceso de la escritura desde el origen mismo de la idea, es decir, una visión global y permanente de la tarea de escribir. Luego se estudian dos casos particulares que representan el mayor y menor avance. Por último, se realizará un análisis general del proceso de grupo.

Posteriormente, se llevará a cabo una descripción detallada de los porcentajes resultantes en cada una de las gráficas por dimensión, analizando los datos y teniendo en cuenta las actividades desarrolladas a lo largo de la secuencia didáctica, las cuales incidieron en las transformaciones evidenciadas en la producción de textos expositivos de los estudiantes.

Para el análisis e interpretación de la información, se aplicó la estadística inferencial, utilizada para probar hipótesis, haciendo uso de la distribución —T-student relacionada, que se aplica a diseños experimentales con dos condiciones: cuando se estudia una variable

independiente, en este caso la secuencia didáctica y cuando los mismos sujetos presentan, en las mismas condiciones, la prueba pre-test y post-test, con el fin de probar la validez de la hipótesis de trabajo, o en caso contrario rechazarla, Hopkins y Glass (1997), es decir, que la media del post-test es igual a la media del pre-test, contrastándola con un nivel de significancia establecido a priori, en este caso 0,05. Downie y Heath (1973).

Es necesario aclarar que en un inicio se estableció una muestra de 30 estudiantes. Sin embargo, tras la aplicación de la prueba pos-test se lograron emparejar 22 pruebas. Esto debido a la deserción, retiro o inasistencia de algunos estudiantes.

Tabla 4. *Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra- Resultado general de la variable dependiente: producción de textos expositivos*

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		Pre-test	Post-test
N		22	22
Parámetros normales	Media	18,14	27,55
	Desviación estándar	1,037	1,945
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,234	,182
	Positivo	,234	,110
	Negativo	-,137	-,182
Estadístico de prueba		,234	,182
Sig. asintótica (bilateral)		,003	,057

De acuerdo a la tabla 1, la muestra de 22 estudiantes es normal, por tanto, se puede trabajar con la prueba *T-Student* para muestras emparejadas.

Tabla 5. *Estadísticas de muestras emparejadas. Resultados generales variable dependiente: producción de textos expositivos.*

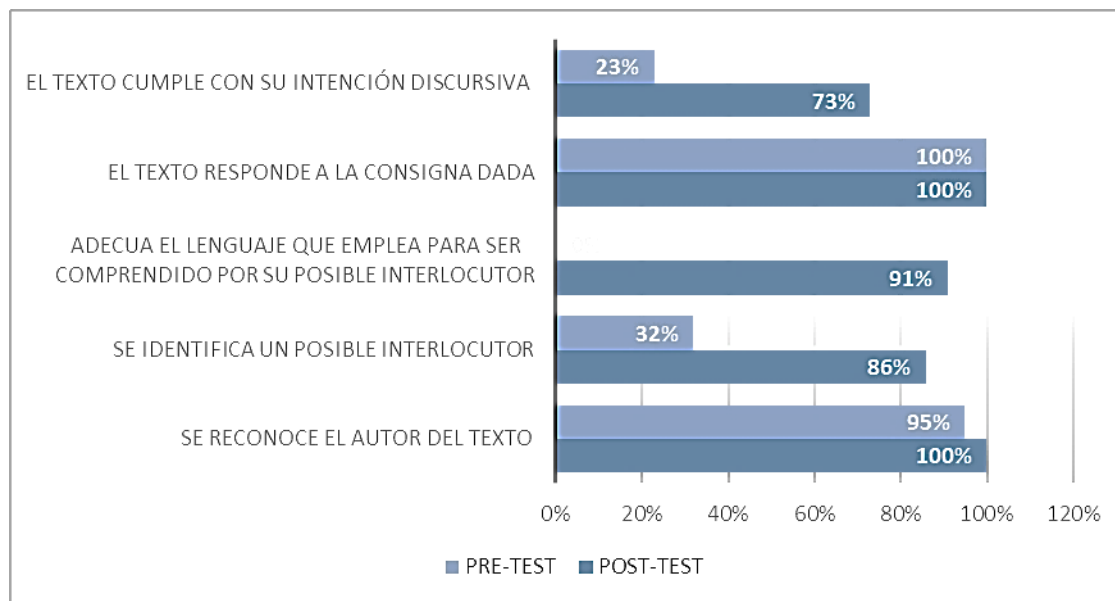
Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Post-test	27,55	22	1,945	,415
	Pre-test	18,14	22	1,037	,221

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Postest-Pretest	9,409	1,919	,409	8,558	10,260	23,000	21	,000

Al observar la significancia asintótica el valor es 0,000, por tanto hay una diferencia significativa entre el post-test y el pre-test, de acuerdo a la hipótesis después de la intervención en esta dimensión se presentó una mejoría en los estudiantes de la muestra. Se rechaza la H_0 y se acepta la Hipotesis de trabajo: A través de una secuencia didáctica (SD) desde un enfoque comunicativo, se mejorarán en un nivel de 0,05 los procesos de producción de textos expositivos en los estudiantes de grado 3° (EBP).

5.1 Contexto de la Escritura



Gráfica 1. Resultados por índice en la dimensión: Contexto de la Escritura

La gráfica 1, en la dimensión el contexto de la escritura, muestra avances significativos en tres de los cinco indicadores propuestos. Se observa una mejoría del 50% en el indicador “el texto cumple con su intención discursiva”, del 91% en el indicador adecua el lenguaje para ser comprendido por su posible interlocutor y del 54 % en la identificación de un posible interlocutor, en general esta dimensión muestra una importante mejoría después de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo.

Ahora bien, entender las mejorías que se presentan de forma estadística, implica comprender que escribir es un proceso complejo el cual requiere poner en juego todos los saberes, intereses, emociones y habilidades que posee el individuo. Es pensar en el texto como el producto del placer de escribir, solo en esta medida significará algo para quien lo produce. Es necesario entonces, que el niño vea en la escritura una forma de expresión donde evaluará de

forma autónoma su conocimiento del contexto, de los lectores, de las palabras, una forma expresiva en la que informará y dará a conocer sus ideas y aprendizajes.

Lo anterior quiere decir, que ver la escritura como un proceso, implica ver el pensamiento del individuo desde el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, los cuales permiten organizar el contexto. Es decir, llevar el caos de la observación a la organización del texto, (Álvarez, 2010). En este sentido, cuando el estudiante realiza su esquema de organización textual, fácilmente se reconoce como autor de una estructura textual y por tanto de un texto.

Los resultados del pre-test demuestran que los estudiantes se sienten ajenos a las producciones escritas que entregan, mientras que los resultados después de la aplicación de la secuencia didáctica, dejan entrever que los niños, en su mayoría, asumen la responsabilidad por lo escrito. Ello quiere decir, que asumen la escritura como una forma de comunicación, donde hay un interlocutor y un enunciador y ellos comprenden su papel en la situación planteada. Así como también se sienten seguros del saber acerca de la intención comunicativa.

Es por esto que, en las producciones del pos-test, los niños demuestran un reconocimiento de su interlocutor y de la estructura textual, a través del uso impersonal del lenguaje, al respecto Álvarez (2010) dice:

La descripción objetiva se caracteriza por la ausencia del emisor: quien realiza la descripción no opina sobre el objeto descrito, no personaliza, no deja marcas de su implicación, queda fuera de la descripción. Esto se manifiesta en el predominio de la tercera persona gramatical y en la ausencia de pronombres personales de primera y segunda persona (p. 132).

El uso de un lenguaje objetivo denota un incremento de conciencia de la escritura, puesto que se pueden evidenciar menos marcas de los usos orales de la lengua, menos imprecisiones en el uso de las palabras, menos repeticiones. Los niños comprenden “la idea de que lo escrito no es

simplemente una reproducción de los oral” Álvarez (2010, p. 152). Esto es una prueba del saber enciclopédico del contexto con el que cuenta el escritor.

Ahora bien, el saber enciclopédico no se limita a lo social, sino que se extiende a lo académico. Los estudiantes desarrollan la capacidad de adecuar su lenguaje a sus posibles lectores, son objetivos, pero también hacen uso de palabras técnicas que dan cuenta del conocimiento adquirido por medio de la búsqueda de información e interacción con diversas fuentes. Álvarez (2010), se refiere a esta característica textual como la tendencia a la precisión léxica, siendo esta una de las principales expresiones de la gramática de la exposición.

Ahora bien, para guiar la producción escrita en la presente investigación, se lleva a cabo un proceso en el que la mediación del docente es de vital importancia, sin embargo, el diseño investigativo exige la no intervención del docente en la realización del pre-test y pos-test. Así que la herramienta más idónea para orientar el proceso de escritura fue la consigna pedagógica.

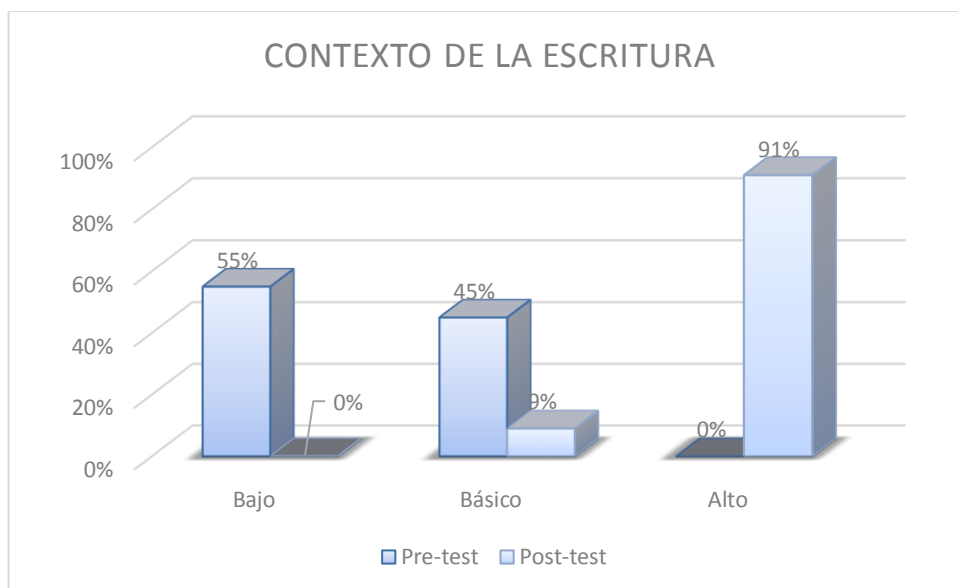
Es a través de la consigna como se muestra el querer y el saber del docente en el aula. En ella se debe incluir el propósito comunicativo, el tema, la situación de comunicación y el tipo de texto. Atorresi (2005, p. 9) La idea de plantear una consigna clara en el aula, es disminuir las diversas interpretaciones de la misma y por tanto las confusiones y la pérdida de interés en los estudiantes. En esta medida las producciones escritas de los estudiantes dependen del buen planteamiento que el maestro le dé a la consigna pedagógica.

La estadística demuestra que, tanto en el pre-test como en el pos-test, los niños atendieron a la escritura propuesta en la consigna pedagógica. Sin embargo, las construcciones realizadas al inicio mostraron un desarrollo simple de las descripciones, las cuales se basaban en su conocimiento previo del tema y en un trabajo individual. Mientras que en la aplicación pos-test, los estudiantes demostraron un comportamiento diferente, al asumir el proceso de escritura desde

la indagación, la pregunta a sus pares, la elaboración de planes de escritura y la lectura previa por parte de algún integrante del grupo. Estas actitudes permiten decir, que los estudiantes establecieron nuevas relaciones con el saber y la secuencia didáctica no se centró en brindar saberes conceptuales, sino que desarrolló procedimientos y actitudes.

Para valorar las producciones de los estudiantes en relación con la consigna, fue necesario evidenciar los discursos descriptivos que allí quedaban plasmados. En la prueba inicial, se evidenciaron descripciones simples y aisladas, con un lenguaje personal, sin secuencias enumerativas, con repetición de adjetivos, sin elementos paratextuales y sin precisión léxica. En la prueba final, se observa una mejoría en los procesos de escritura tendientes al conocimiento de la estructura textual expositiva, con FOS descriptiva.

Los textos realizados en el Pos-test están enriquecidos por descripciones amplias y precisas con utilización de lenguaje técnico, las mismas que se integran como un texto dentro de otro texto. Poseen mayor coherencia, cohesión y adecuación en el lenguaje Cassany (1999) emplean figuras retóricas tales como las enumeraciones y yuxtaposiciones, utilizan diversos adjetivos y conectores que permiten la progresión temática de los textos.



Gráfica 2. Resultados por desempeños en la dimensión: Contexto de la escritura (pre-test, post-test)

Tabla 6. Porcentaje para valoración del Desempeño de los estudiantes

PORCENTAJE	DESEMPEÑO
[0,60)	BAJO
[60,80)	BÁSICO
[80,100]	ALTO

Al realizar el análisis de esta dimensión por desempeños de los estudiantes tal y como se evidencia en la tabla 6, en el pre-test ningún estudiante muestra un alto desempeño, el 45% está en un desempeño bajo; después de la intervención el 91 % de los estudiantes muestra un desempeño alto.

Tabla 7. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en la dimensión contexto de la escritura

		Pre-test	Post-test
N		22	22
Parámetros normales	Media	7,50	9,50
	Desviación estándar	,598	,673
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,344	,362
	Positivo	,344	,229
	Negativo	-,253	-,362
Estadístico de prueba		,344	,362
Sig. asintótica (bilateral)		,000	,000

De acuerdo a la tabla 7, la muestra de 22 estudiantes es normal, por tanto, se puede trabajar con la prueba *T-Student* para muestras emparejadas o relacionadas en esta dimensión.

Tabla 8. Estadísticas de muestras emparejadas. Resultados de la dimensión: contexto de la escritura.

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Post-test	9,50	22	,673	,143
	Pre-test	7,50	22	,598	,127

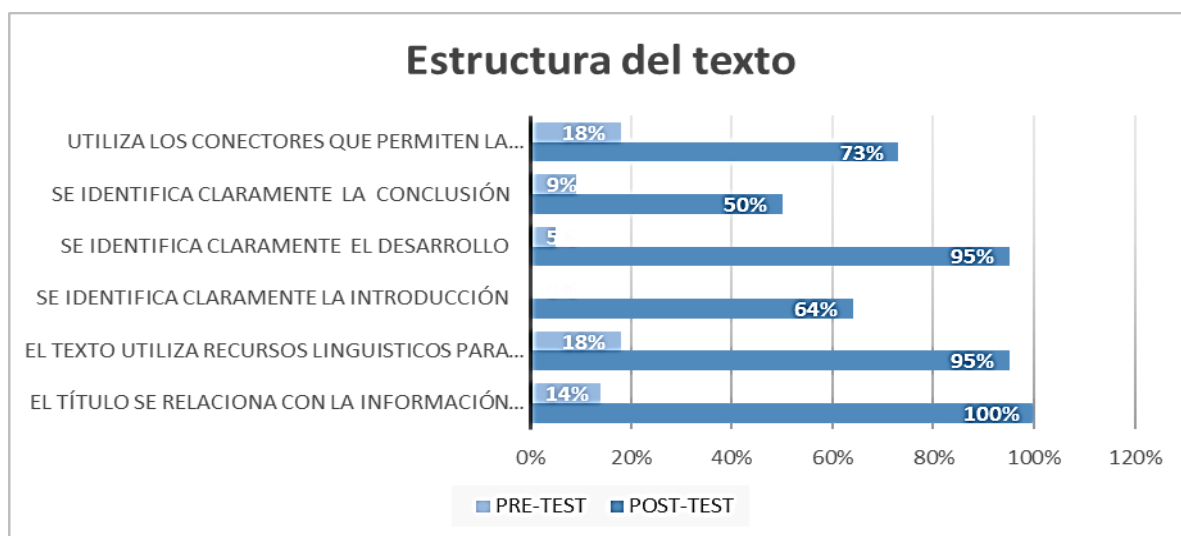
	Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior				Superior
Postest-Pretest	2,000	,535	,535	1,763	2,237	17,550	21	,000

Al observar la significancia asintótica el valor es 0,000, por tanto hay una diferencia significativa entre el post-test y el pre-test, de acuerdo a la hipótesis después de la intervención en el contexto de la escritura se presentó una mejoría en los estudiantes de la muestra.

Los resultados estadísticos obtenidos permiten concluir que el trabajo de producción escrita desde un enfoque comunicativo, permite la participación activa del estudiante en su proceso formativo. Además, le brinda la posibilidad de reconocerse como sujeto activo dentro del proceso de comunicación escrita, esto lo motiva a preocuparse por la razón de ser de su escritura, es decir por perfeccionar su escritura para ser comprendida por su posible interlocutor.

Esta dimensión demuestra que el interés del estudiante depende, en gran medida, de los discursos que construye el maestro desde la cotidianidad en la que viven sus estudiantes. Pues solo de esta manera podrá construir consignas pedagógicas claras y precisas que lleven al estudiante a desarrollar procesos autónomos de formación.

5.2 Estructura del texto



Gráfica 3. Resultados por índice en la dimensión: Estructura del texto

Los resultados del pre-test muestran el desconocimiento de los estudiantes de la estructura textual expositiva, con FOS descriptiva. En sus producciones iniciales se evidencia la carencia de recursos lingüísticos que posibilitan coherencia y progresión temática en el escrito. Los estudiantes realizan descripciones simples que no atienden a la situación de comunicación, razón por la cual omiten la importancia de una estructura con introducción, desarrollo y conclusión o cierre, así como la contextualización a través del título y el uso de los signos de puntuación para ser comprendidos por sus posibles lectores.

Debido a que “los textos expositivos son los más frecuentes y abundantes en la vida académica y social; su función consiste en transmitir información” Álvarez (2010, p. 143). Esta función pierde su razón en una escuela que usa los textos expositivos como forma de cumplir con un tema planteado en el plan de estudios, más no como textos activos que merecen reflexión y discusión para ser comprendidos y más aún para ser enseñados.

Como es sabido, las estructuras narrativas están más arraigadas a la forma de pensamiento infantil, puesto que la realidad se cuenta y se recrea desde ella, por ello se comprenden y retienen con mayor facilidad (Álvarez, 2010). Caso contrario ocurre con las estructuras expositivas, las cuales requieren mayor atención, son menos predictibles y suscitan menos inferencias (Sánchez, 1999).

Con respecto a esto, es una paradoja que la escuela utilice con más frecuencia el texto expositivo y a la vez sea en el que menos se prepara al estudiante. Esto es observable en los resultados previos a la intervención pedagógica de la presente investigación. Si bien los niños intentan escribir acerca del tema dado, no exponen información acerca de este, sino que narran los saberes desde la cotidianidad.

Lo anterior, demuestra la carencia de experiencias con la escritura en la escuela, pues los niños no se preocupan por buscar y clasificar información que fortalezca sus escritos. En este sentido, el pos-test muestra que el trabajo con el texto expositivo desde una secuencia didáctica comunicativa, ofrece a los estudiantes la oportunidad de trabajar con su propio pensamiento, un pensamiento que se organiza, descubre y aclara las ideas del individuo que aprende.

Los textos expositivos son tan complejos que no responden a una única superestructura, están más bien ajustados a la situación comunicativa en la que se pretenda organizar la información. Este trabajo en particular se centra en el estudio de la FOS descriptiva, en el cual la descripción se concibe como:

Realizar el tránsito desde la observación (percepción global) el análisis (discriminación de partes, componentes, aspectos...). La descripción se organiza como un “museo”, como una suma de saberes, como una enciclopedia, mediante la que se pone de manifiesto la competencia enciclopédica (saber sobre el mundo), léxica (saber sobre las palabras), taxonómica (saber clasificar y categorizar) y axiológica (saber valorar) de quien la realiza. (Álvarez, 2010, p. 122)

Desde esta perspectiva, el ejercicio de describir que se hace en la enseñanza tradicional, aquel que consiste en orientar a través de parámetros y guías la observación, se contrapone al ser y sentido de la descripción: construir y difundir el saber. Los resultados del pos-test demuestran, como la idea de describir evoluciona en los estudiantes, debido a que ya no solo se hacen desde la intuición y los saberes previos, más bien se contrastan estos saberes con las informaciones que se obtienen de diversas fuentes. De esta forma ponen en juego su saber enciclopédico a la vez que fortalecen su vocabulario de acuerdo a la situación de comunicación, al tiempo que clasifican la información que es pertinente usar y valoran su importancia para ser escrito.

Los resultados dejan claro que en el texto expositivo hay una inclusión de la descripción como elemento fundamental para comunicar sus ideas y saberes. Razón por la que, añaden características, propiedades o cualidades en función del tema, además dan cuenta de las partes de un todo. Los estudiantes emplean la descripción como un texto que fortalece otro texto.

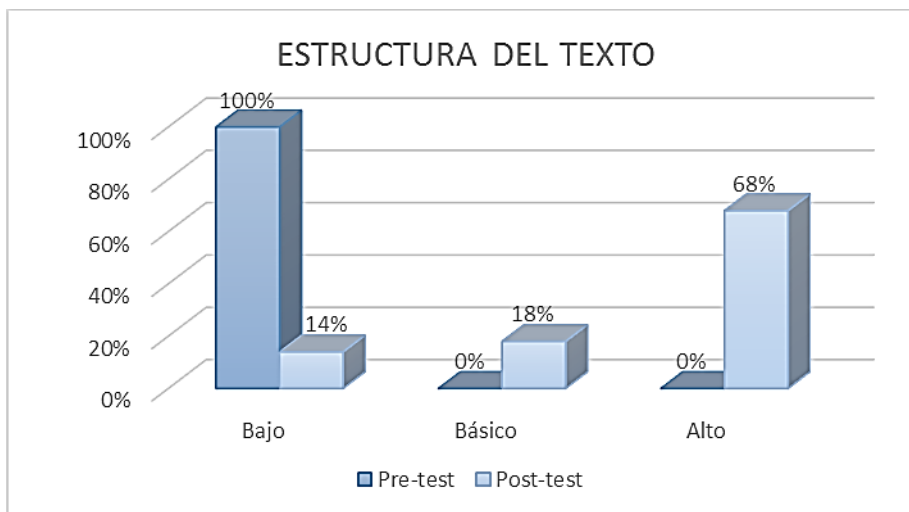
En esta dimensión, la de la estructura textual, el grupo de estudiantes después de la intervención mostró una mejoría en los indicadores “utiliza los conectores que permiten la progresión temática” Mejorando en un 55%, “se identifica claramente una introducción” en un 90%, “el texto utiliza recursos lingüísticos, enumeraciones” en un 77% y “el título se relaciona con la consigna” en un 86%. El grupo mostró dificultad en el indicador “se identifica claramente una conclusión o cierre” donde a pesar de existir una mejoría del 41%, el desempeño es bajo.

Estos porcentajes denotan una significativa mejoría en los procesos de escritura de los estudiantes. Sin embargo, es necesario aclarar que los procesos de adquisición de nuevas estructuras requieren mayor tiempo al dedicado en esta intervención, de hecho, se debería hacer desde el inicio de la escolaridad.

Contrario a esto, comprender el papel de la introducción como anunciadora del tema, como bosquejo de lo que se dirá en el texto, fue uno de los alcances de los estudiantes gracias a la intervención. En cuanto al desarrollo, es notable el tránsito que hicieron los estudiantes entre el saber cotidiano y el saber experto, en este punto los estudiantes se permitieron evaluar sus saberes previos para así encontrar fuentes que los complementarán y profundizarán. En este ejercicio seleccionar, organizar, clasificar y analizar la información, son procesos de conocimiento de la organización superestructural expositiva.

Ahora bien, la conclusión o cierre es la impresión última del texto, la que deja en claro la intención, es evidente que los estudiantes, después de la intervención, hacen uso explícito de este

elemento estructural, es importante decir que, aunque hubo un aumento significativo del uso de este elemento, se constituye en el componente estructural con menos fortalecimiento. En su mayoría los estudiantes comprendieron que la conclusión o cierre en un texto, es importante para “mostrar el interés del problema anunciando las perspectivas” (Martínez, 2002, p.109)



Gráfica 4. Resultados por desempeños en la dimensión: estructura del texto

Tabla 9. Porcentaje para valoración del Desempeño de los estudiantes

PORCENTAJE	DESEMPEÑO
[0,60)	BAJO
[60,80)	BÁSICO
[80,100]	ALTO

La gráfica 4, demuestra que en esta dimensión todos los estudiantes en el pre-test mostraron un desempeño bajo, después de la intervención solo el 14% se mantuvieron en ese desempeño, el 18% en desempeño básico y el 68% mostraron un desempeño alto. Es necesario aclarar que, un desempeño bajo corresponde al cumplimiento de uno o dos índices, un desempeño básico corresponde al cumplimiento de tres o cuatro índices y un desempeño alto significa el cumplimiento de cinco o seis índices.

Tabla 10. *Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en la dimensión: estructura del texto*

		Pre-test	Post-test
N		22	22
Parámetros normales	Media	6,64	10,77
	Desviación estándar	,658	1,270
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,288	,253
	Positivo	,288	,167
	Negativo	-,255	-,253
Estadístico de prueba		,288	,253
Sig. asintótica (bilateral)		,000	,001

De acuerdo a la tabla 10, la muestra de 22 estudiantes es normal, por tanto, se puede trabajar con la prueba *T-Student* para muestras emparejadas.

Tabla 11. *Estadística de muestras emparejadas de la dimensión: estructura del texto.*

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Post-test	10,77	22	1,270	,271
	Pre-test	6,64	22	,658	,140

	Diferencias emparejadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior				Superior
Postest-Pretest	4,136	1,207	,257	3,601	4,671	16,075	21	,000

Al observar la significancia asintótica el valor es 0,000, por tanto hay una diferencia significativa entre el post-test y el pre-test, de acuerdo a la hipótesis después de la intervención en esta dimensión se presentó una mejoría en los estudiantes de la muestra.

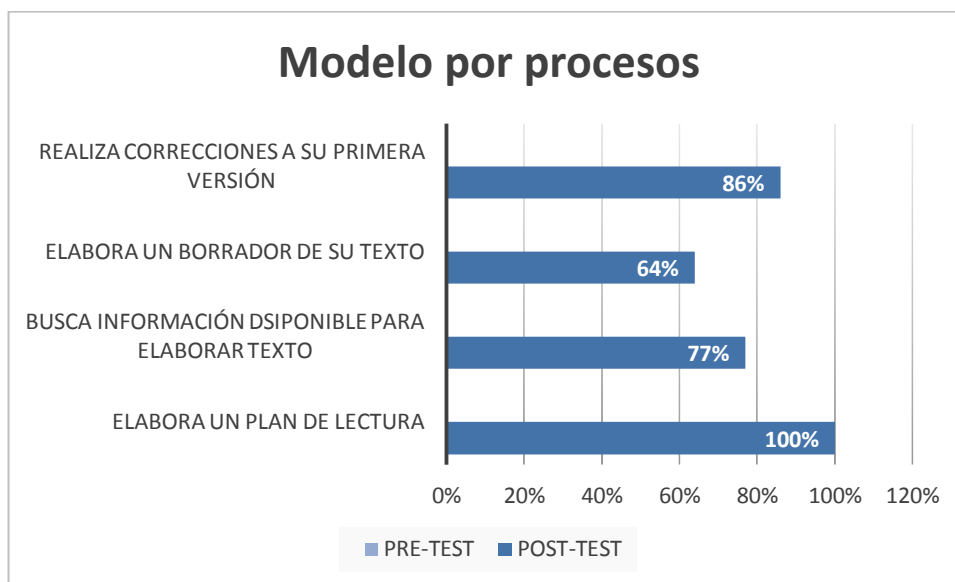
Esto quiere decir, que una secuencia didáctica que trabaje la producción de textos expositivos, con FOS descriptiva, si mejora los desempeños de los estudiantes. La escuela debe proyectar e integrar en la escritura los temas de interés de los estudiantes. La comparación de los resultados antes y después de la intervención permiten decir que;

Las secuencias didácticas...permiten desarrollar practicas académicas que atiendan al proceso individual de aprendizaje y a los intereses de los estudiantes mediante una metodología activa y participativa que favorece la construcción del conocimiento y fomenta la competencia comunicativa (Álvarez, 2010, p. 92).

En suma, se deja en evidencia que en su mayoría los niños niñas, de tercer grado, de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero reconocen la forma de organización superestructural expositiva y desarrollan procesos lingüísticos tendientes a cumplir con el propósito comunicativo. Así mismo, en las producciones finales, se demuestra la apropiación de la gramática y la sintaxis, como formas básicas para la comunicación escrita.

Es importante resaltar que dentro de los textos escritos los niños priorizaron el uso de la ilustración, esto quiere decir, en las palabras de Álvarez (2010) que la usan “como una forma de representación de organización de la información... con fines mostrativos” (p. 77). De la misma manera, los estudiantes usaron elementos paratextuales, sin ser estos inducidos, con la finalidad de organizar sus ideas tales como; títulos, subtítulos e ilustraciones.

5.3 Modelo por procesos



Gráfica 5. Resultados por índices de la dimensión: Modelo Por Procesos

En esta dimensión los estudiantes antes de la intervención presentan muchas dificultades para escribir, después de ella, hay un progreso muy notorio en todos los indicadores. En el pre-test los estudiantes obtuvieron un porcentaje de 0% en todos los indicadores, mientras que en el pos-test mostraron una mejoría superior al 50% en cada uno de los aspectos.

Antes de realizar la intervención con la secuencia didáctica, los estudiantes evidencian diversas dificultades a la hora de producir un texto escrito. Se ve, claramente, que para ellos el texto se escribe una sola vez y ahí termina el proceso de escritura. Como se puede apreciar en la gráfica anterior, ningún estudiante realiza correcciones al primer escrito y mucho menos elaboran un borrador de su texto. Esto quiere decir que las prácticas que han mediado el aprendizaje de estos estudiantes, se han enmarcado, en su mayoría, en un modelo que ve el texto escrito como un resultado o un producto ya concluido. En palabras de Vygotsky, se basa en una instrucción artificial.

Los estudiantes se preocupan solo por aspectos lingüísticos y de forma, no se interesan por revisar y mejorar el texto escrito desde el significado que tiene este. Ellos son evidencia, como lo dice Reuter (1996), citado por Álvarez (2010):

La tradición escolar presente la escritura como una síntesis “mágica” de las demás enseñanzas, esencialmente de los subsistemas de la lengua; ortografía, sintaxis, vocabulario, conjugación... y se espera de los alumnos que sepan integrarlos por su cuenta para lograr tal destreza (p. 54).

En el pre-test se puede observar que los estudiantes han sido preparados para escribir linealmente sin tener presente los procesos internos que tiene la persona que escribe. Han sido preparados en la instrucción gramatical y como lo afirma Krashen (1984), citado por Álvarez (2010) la instrucción gramatical no es muy efectiva para ayudar a escribir a los estudiantes. En sus textos previos se puede ver que no buscan información disponible para elaborar el texto, sino que lo hacen desde lo que saben, no hay indagación y llevan a cabo el acto de escribir sin elaborar un esquema organizado o plan de escritura de lo que quieren decir, por ello los textos iniciales tienden a ser repetitivos y sin una estructura organizada.

Después de haber realizado la intervención y al aplicar el pos-test, se encuentra un cambio bastante significativo en los estudiantes. Pues como lo exponen Hernández y Quintero (2001) citados por Camargo, Uribe y Caro (2009) el trabajo desarrollado a través de un modelo por procesos “permite pensar la escritura como una actividad compleja, multidimensional y como un estimulante en la elaboración del pensamiento y no solo como la forma de exponer lo que se piensa” (p. 174).

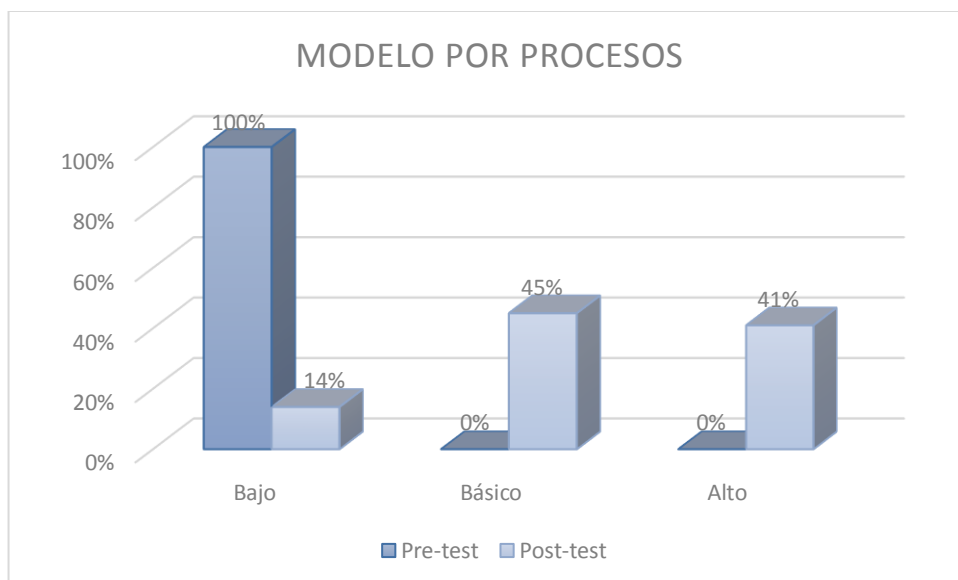
Así mismo, y según las estadísticas, el trabajo realizado con la secuencia didáctica ayudó a mejorar notoriamente la situación de los estudiantes, esto quiere decir que el trabajo enmarcado en este modelo por procesos es bastante importante. Los estudiantes, en su gran mayoría,

apropiaron la importancia de realizar correcciones a la primera versión de sus textos, a elaborar un borrador, a buscar información para enriquecer sus escritos y vieron la gran necesidad de elaborar un plan de escritura que les sirviera de organización para sus textos. En palabras de Álvarez (2010):

La planificación del texto tiene que ver con cómo un texto final es pensado, previsto, preordenado, proceso que pone de manifiesto una serie de dudas y enmiendas, cambios que son fruto de un trabajo psíquico, cognitivo y gestual del escritor que deja huellas gráficas en el manuscrito o borrador. Por ello, planificar tiene una función de encuadre y de control, que consiste en leer, retomar, releer, reescribir de manera recursiva, hasta la producción final (p. 55).

Todo este avance se dio gracias a que la secuencia didáctica permite la producción de un texto según las necesidades y se presenta desde una situación real de comunicación que le da sentido a lo que se escribe. Durante todos los momentos de la secuencia didáctica hubo una continua interrelación entre lectura y escritura con modelos textuales diferentes que les sirvieron de apoyo a los estudiantes para elaborar sus propios escritos.

En esta medida, se observa que esta propuesta de trabajo a través de secuencias didácticas, enriquece el trabajo en el aula y promueven un aprendizaje significativo para la producción de textos escritos desde situaciones reales y no aislados donde solo es importante las reglas gramaticales y lingüísticas.



Gráfica 6. Resultados por desempeños en la dimensión: modelo por procesos.

Tabla 12. Porcentaje para valoración del Desempeño de los estudiantes

PORCENTAJE	DESEMPEÑO
[0,60)	BAJO
[60,80)	BÁSICO
[80,100]	ALTO

Según la gráfica 6, los estudiantes mostraron un desempeño bajo antes de la intervención, hecha esta, el cambio fue muy bueno, sólo el 14%, que equivale a 3 estudiantes, continuó con esa dificultad de escribir, el 45% mostró un desempeño básico y el 41% sacó un desempeño alto. Es necesario aclarar que, un desempeño bajo corresponde al cumplimiento de un índice, un desempeño básico corresponde al cumplimiento de dos índices y un desempeño alto significa el cumplimiento de tres o cuatro índices.

Tabla 13. *Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra en la dimensión modelo por procesos*

		Pre-test	Post- test
N		22	22
Parámetros normales	Media	4,00	7,27
	Desviación estándar	,000	,703
Máximas diferencias extremas	Absoluta		,259
	Positivo		,242
	Negativo		-,259
Estadístico de prueba			,259
Sig. asintótica (bilateral)			,000

De acuerdo a la tabla 13, la muestra de 22 estudiantes es normal, por tanto, se puede trabajar con la prueba *T-Student* para muestras emparejadas.

Tabla 14. *Estadística de muestras emparejadas en la dimensión modelo por procesos*

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Post-test	7,27	22	,703	,150
	Pre-test	4,00	22	,000	,000

	Diferencias emparejadas					t	Gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Postest-Pretest	3,273	,703	,150	2,961	3,584	21,851	21	,000

Al observar la significancia asintótica el valor es 0,000, por tanto hay una diferencia significativa entre el post-test y el pre-test, de acuerdo a la hipótesis después de la intervención en esta dimensión se presentó una mejoría en los estudiantes de la muestra.

Lo que se encontró antes de la intervención pedagógica y los resultados después de la misma, permite comprobar la hipótesis planteada por Lerner (2001) frente a la posibilidad que tiene la escuela de “formar lectores y escritores generando las condiciones didácticas que permitan poner en escena una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social” (p. 32).

La escuela esta llamada a reconocerse como contexto social y cultural y no solo escolar y académico. Un contexto en el que la circulación de saberes escritos debe darse de forma natural y espontánea, pues de esta misma forma se generan espacios dialogados y compartidos para la producción escrita.

Escribir pensando en el otro, es escribir para la sociedad, por lo tanto, es escribir para convertirse en ciudadano, un ciudadano de una cultura escrita. Según Lerner (2001) la forma más accesible a la cultura de la escritura se da a partir de prácticas de enseñanza que vinculen los procesos cognitivos propios de un escritor a la tarea de producir un texto.

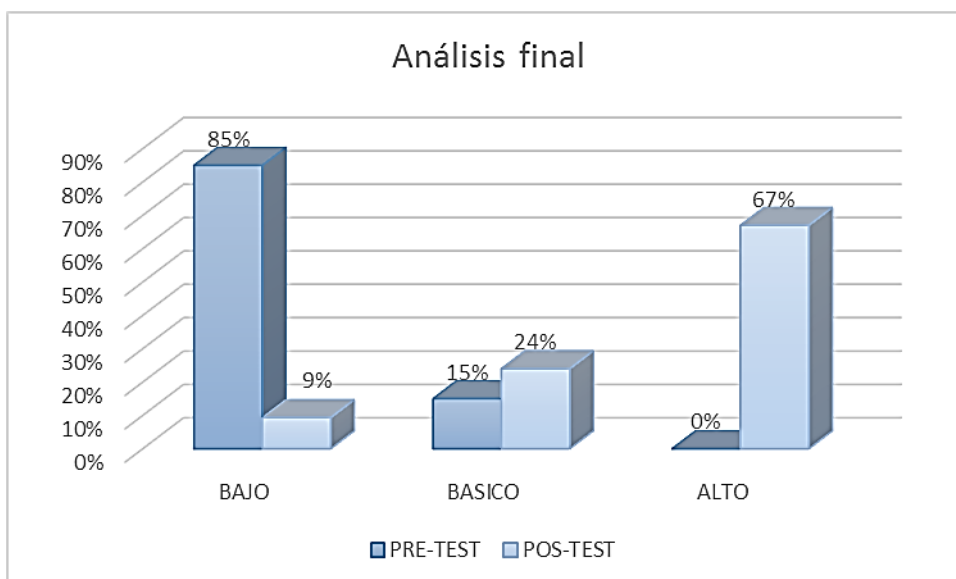
En este caso, los niños adquirieron conciencia de los procesos de la escritura, es decir, reconocen sus derechos y deberes como escritores. Se tiene derecho a según Lerner (2001) “tomar notas y registrar informaciones a las que más tarde se recurrirá, escribir para cumplir diversos propósitos, Planificar los que se va a escribir y modificar el plan mientras se está escribiendo”. Es deber según Lerner (2001):

Tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir que informaciones se incluyen y cuales pueden omitirse en el texto que se está produciendo, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes (p. 33)

Todo lo mencionado deja en evidencia que en su mayoría los niños, de tercer grado, de la Institución Educativa Agustín Nieto Caballero asumen la tarea de escribir como un proceso complejo que requiere poner en juego todos sus saberes, intenciones e intereses, pero que también necesita planearse y organizarse para producir otro mundo que otro entenderá.

Recogiendo los resultados obtenidos en cada categoría, en el pre-test y en el pos-test, se puede confirmar la validez de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo implementada. A continuación, se muestra un análisis estadístico final de los desempeños obtenidos por los estudiantes, después de la presentación de ambas pruebas.

5.4 Análisis Final



Gráfica 7. Resultados por desempeños de la variable dependiente: producción de textos expositivos

Al realizar el análisis final de la investigación por desempeños de los estudiantes, en el pre-test ningún estudiante mostró un alto desempeño, sólo el 15% está en un desempeño básico y

el 85% en un desempeño bajo; después de la intervención el 67 % de los estudiantes mostraron un desempeño alto, el 24 % desempeño básico y el 9% no mejoró; lo que implica que fue un éxito dicha intervención de mejora.

Estos resultados, demuestran que, si es posible trabajar estructuras textuales expositivas en grados de la básica primaria, a través de la implementación de secuencias didácticas, que posibiliten el desarrollo de procesos de aprendizaje basados en la comunicación y el entendimiento mutuo.

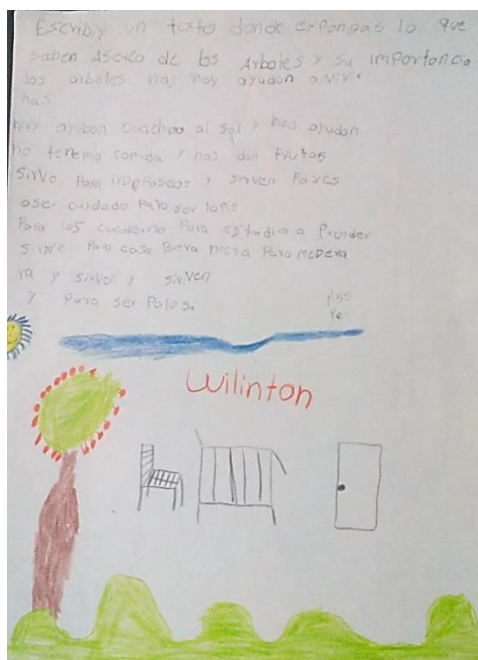
5.5 Análisis de casos

En este apartado se presenta el análisis de dos casos particulares vistos puntualmente desde las producciones escritas. El primer estudiante es el que presenta menor puntuación en la rejilla de valoraciones, mientras que en el segundo caso se analiza la producción escrita del estudiante con mayor puntaje en la rejilla de valoración.

Esto permite conocer los alcances concretos, de los estudiantes, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

Estudiante 1

Pre-test



Contexto de la escritura

En primer lugar, el estudiante se identifica como autor del texto que produce, esto es verificable a través de la escritura de su nombre. Además, el ejercicio de escritura atiende a la consigna dada, desde su saber empírico, lo cual denota comprensión de la situación de comunicación. Sin embargo, el lenguaje empleado es un lenguaje personal y sin empleo de palabras técnicas, esto evidencia el poco conocimiento de su posible interlocutor, puesto que no adecua su lenguaje para ser entendido por otro. Asimismo, carece de descripciones de la situación que desea exponer.

Estructura textual

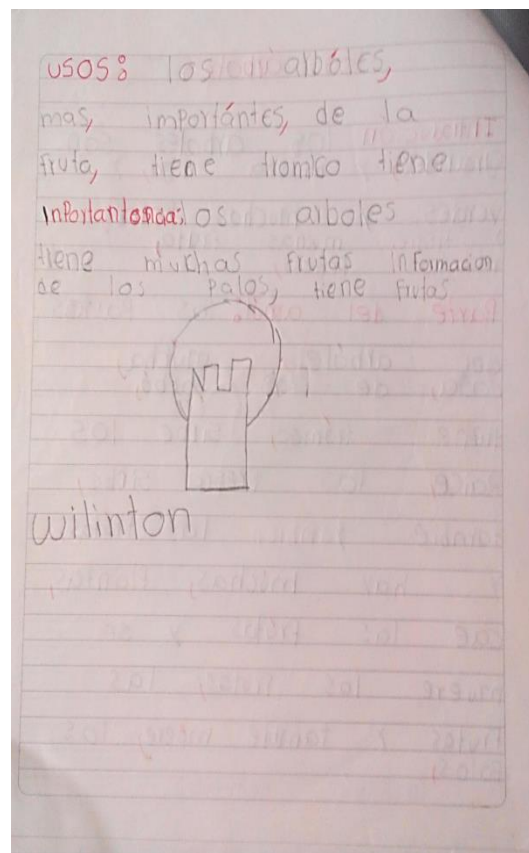
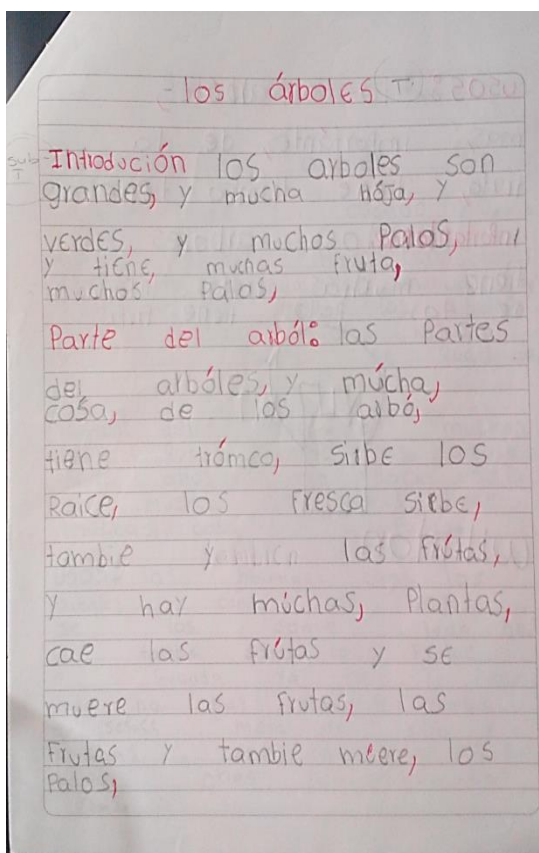
En este primer caso se puede evidenciar que el estudiante aún no cuenta con la competencia para escribir sus ideas con coherencia. Además, se observa que a pesar de estar cursando grado tercero y no tener una adecuación curricular, el niño carece de algunas estructuras alfabéticas que hacen incomprensible su producción. Por tanto, su producción carece de título, enumeraciones, introducción, desarrollo y conclusiones.

Modelo por procesos

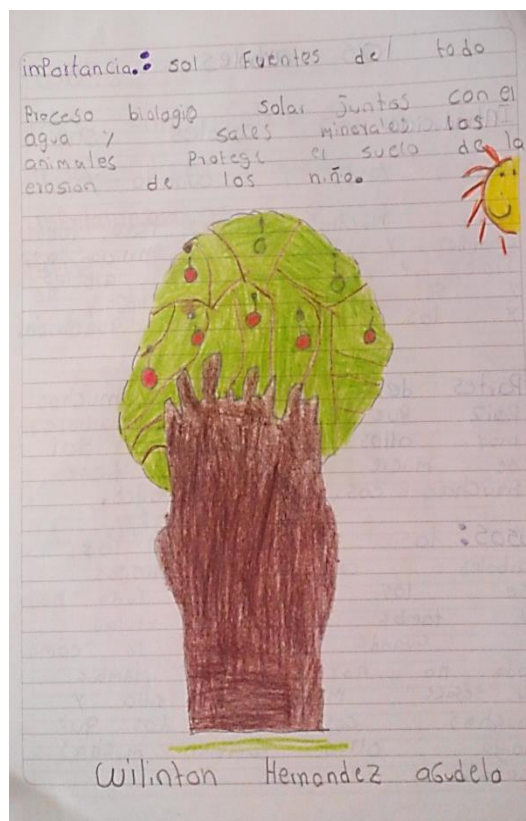
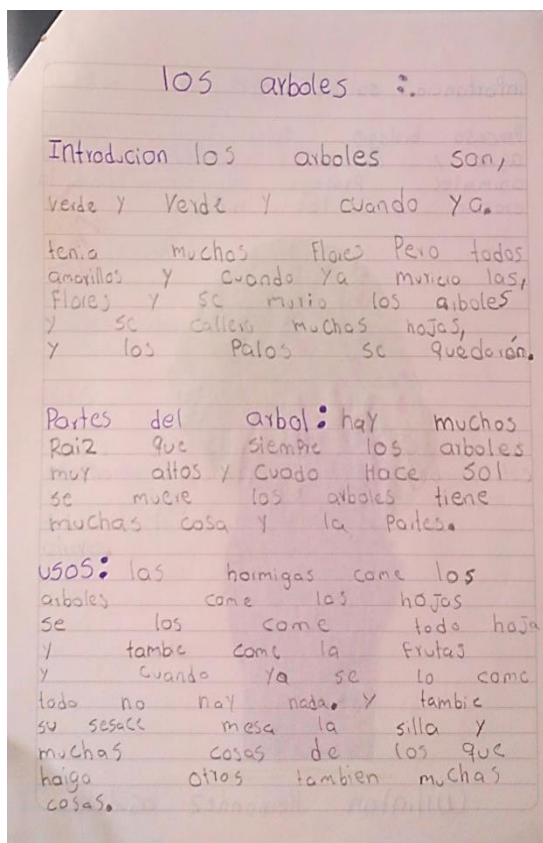
En cuanto a esta categoría, se observa que la escritura se ve como un ejercicio simple y acabado, el cual no requiere de un plan de escritura o un borrador. El estudiante demuestra que solo escribe para ser entendido por su maestro, así que no se preocupa por releer, ni buscar nueva información que haga de su texto algo interesante.

Pos-test

Borrador



Texto Final



Contexto de la escritura

Tanto en el borrador como en su producción final aparece como autor del texto, además demuestra conciencia de su posible interlocutor al escribir en un lenguaje impersonal, esto genera el ambiente de la relación de confianza entre quien escribe y quien lee. Ambos textos responden al tema de la consigna mas no se emplean palabras técnicas que sustenten las descripciones.

Estructura del texto

En el borrador, la coherencia sigue ausente. Sin embargo, la expresión gráfica deja ver el acercamiento a una estructura textual expositiva por medio de la presencia de título y subtítulos.

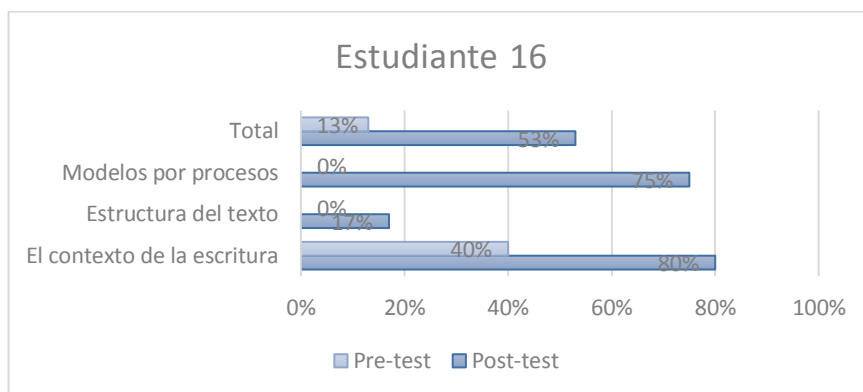
También se percibe un uso inconsciente de las comas enumerativas, las cuales usa sin sentido a lo largo del texto.

Su entrega como texto final permite ver un mayor control de la utilización de comas, esto después de la confrontación con pares, quienes habían expresado la incomprensión del texto. Se observa la intención de construir párrafos que respondan a la estructura planteada, aunque estas respuestas continúan siendo empíricas. Además, es evidente que no hay una escritura sustentada desde las fuentes consultadas. Hacia el final de su producción, el niño copia textualmente la información. Esto posibilita decir, que las construcciones correspondientes a introducción, partes del árbol y usos, son traducciones de las comprensiones que realizó en sus lecturas. Mientras que la incomprensión de la información final lo llevó a transcribirla.

Modelo por procesos

El planteamiento de las actividades de la secuencia didáctica desde un enfoque comunicativo, les permitió a los niños reconocer la importancia del otro en su producción. Si bien, el estudiante no considera importante la elaboración de un plan de escritura, se ve obligado a rehacer su texto como consecuencia de las observaciones de sus compañeros, quienes le expresaron la incomprensión del mismo. Esto demuestra que es necesario contextualizar el ejercicio de la escritura en el aula, pues de esta manera, los niños dejarán de percibir la escritura como un ejercicio acabado. Un ejercicio que solo será leído por el maestro, quien debe comprender lo que se dice, idea contraria a la realidad de la comunicación, donde se escribe para múltiples posibles lectores y por tanto la escritura se convierte en un ejercicio de pensar, planear, buscar información, clasificar, escribir, socializar, corregir y reescribir.

5.6 Comparación Estadística



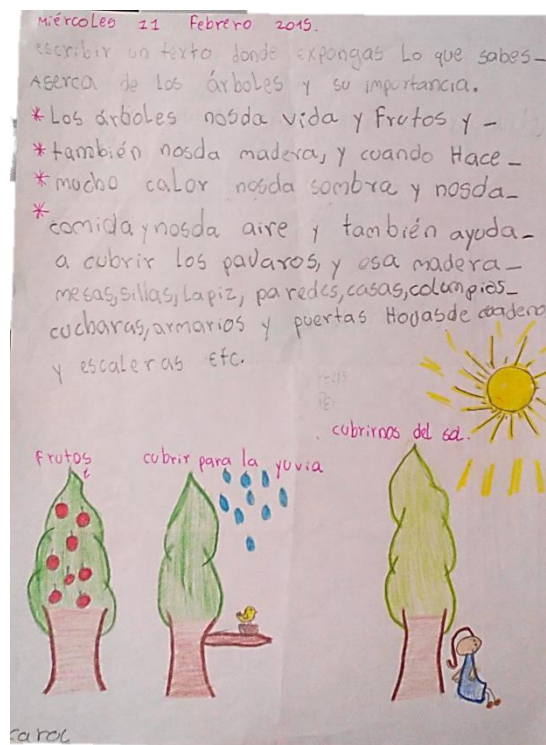
Gráfica 8. comparación estadística (resultados pre y post test) estudiante 16

Estudiante con serias dificultades antes de la intervención, en las dimensiones: “modelo de procesos” y en la “estructura del texto” con un 0%, mejorando después de la intervención en un 75% y en un 17%, respectivamente; en el “contexto de la escritura” mejoró un 40%; en el total mejoró en un 40%.

La implementación de secuencia didáctica, le permitió a la docente a cargo, evidenciar las dificultades que presenta el estudiante y realizar las remisiones necesarias para lograr los apoyos profesionales que le ayudarán a superarlas.

Estudiante 2

Pre-test



Contexto de la escritura

El estudiante número 2, se identifica como el autor del texto, además da cuenta de la consigna a través de enumeraciones que describen de forma simple el tema referenciado. Aun así, no emplea un lenguaje técnico, lo cual denota falta de saber enciclopédico, así como tampoco realiza construcciones impersonales que demuestren el reconocimiento de su posible interlocutor.

Estructura textual

En esta producción el estudiante no le atribuye un título a su producción. Sin embargo, hace una construcción textual coherente, desde su saber empírico y lo confirma con la presencia de imágenes que atienden a sus comprensiones básicas. Esto a pesar de no responder a una estructura expositiva, la cual comprende una introducción, un desarrollo y una conclusión o cierre. Además, realiza enumeraciones usando la conjunción “y” e intenta separar las ideas creando una especie de lista demarcada por viñetas.

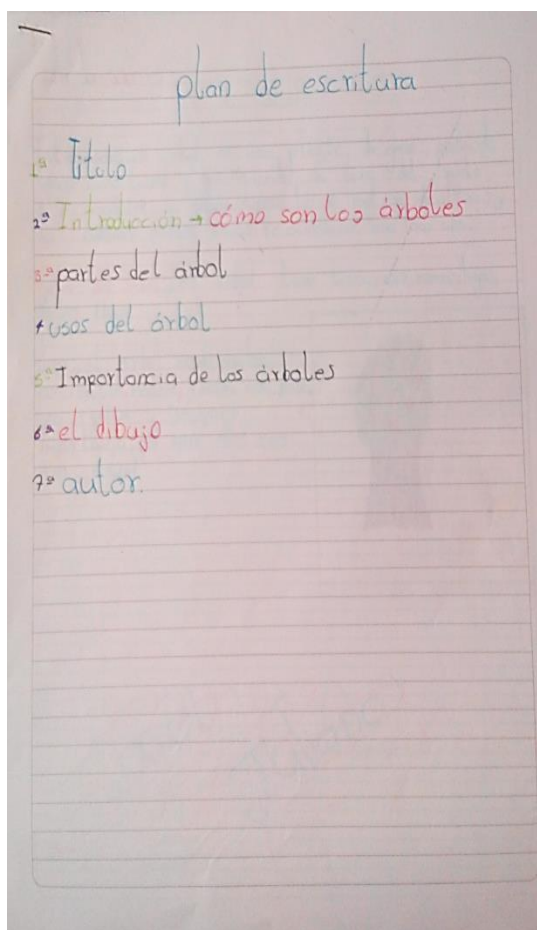
Modelo por procesos

La compleja tarea de escribir se ve reducida por el pensamiento infantil a un ejercicio de aula. Es por esta razón que, hacer seguimiento a lo que se dice de forma escrita no se ve como necesario e importante. El estudiante se remite a su saber empírico para escribir de forma mínima

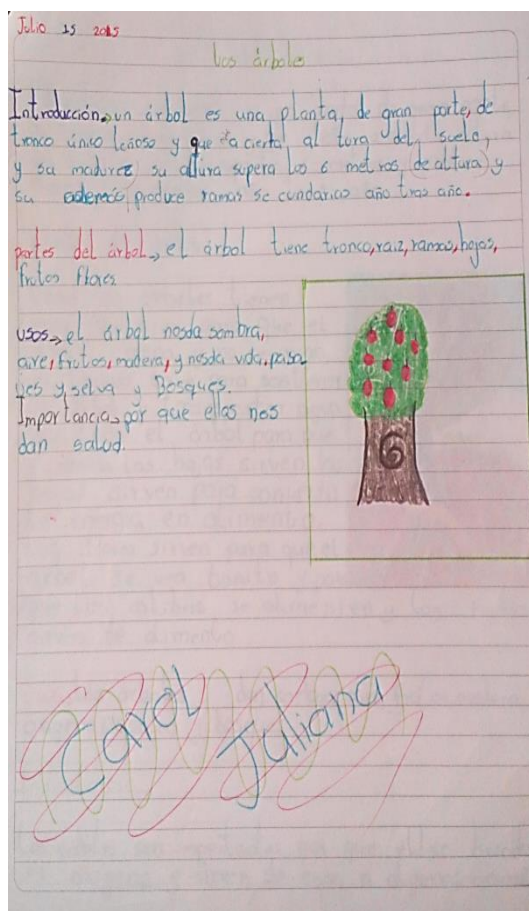
lo que se le ha pedido, sin reconocer la importancia de ampliar o comprobar la información con la que cuenta.

Pos-test

Plan De Escritura



Borrador 1




Texto Final

Introducción: un árbol es una planta de gran porte de tronco único leñoso y que está a cierta altura del suelo. Su altura supera los 6 metros y produce ramas secundarias año tras año.

partes del árbol

todos los árboles tienen raíz que sirve para que el árbol crezca y no se caiga, el tronco sirve para sostener el árbol y transportar agua por todo el árbol para que crezca. Las hojas sirven para convertir la energía en alimento. Las flores sirven para que el árbol se vea bonito y para que los colibris se alimenten y los frutos sirven de alimento.



usos: los árboles dan sombra, aire, frutos, madera, oxígeno, paisajes y bosques.

Importancia:

Los árboles son importantes por que ellos brindan el oxígeno y sirven de casa a algunos animales.

Es muy importante no talarlos y se deben cuidar para que el planeta no se destruya.

árbol, Juliana D.

Contexto de la escritura

En esta categoría el estudiante da cuenta de su reconocimiento con autor del texto a través de la escritura de su nombre. Además, la presencia de un lenguaje impersonal permite comprobar el reconocimiento de su posible lector, un lector que no conoce y por lo tanto requiere una comunicación formal. Asimismo, da cuenta de la consigna dada, no solo desde la perspectiva empírica del tema, sino que fortalece su saber para construir descripciones con referentes técnicos.

Estructura textual

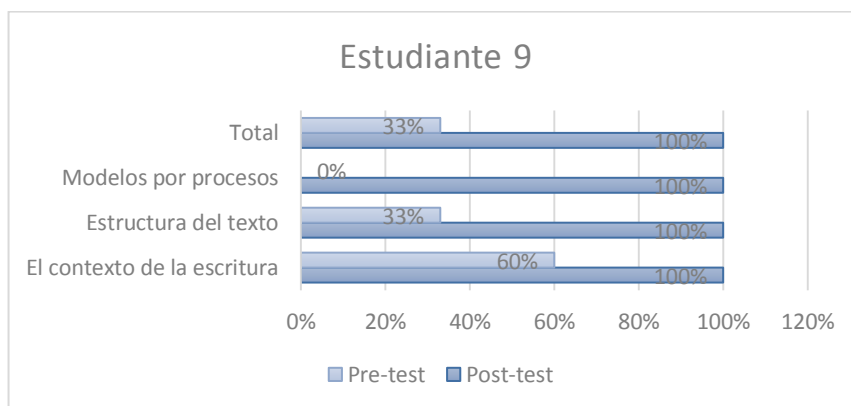
En su borrador, se denota una escritura simple, con informaciones precisas de las categorías escogidas. Además, realiza un seguimiento de la estructura a través del uso de títulos y subtítulos y es evidente la presencia de fuentes secundarias que fortalecen la adecuación léxica presente en el escrito. Dentro de las características del texto expositivo, se observa la limitación del espacio de la imagen en la hoja, pues esta deja de ser un elemento para llenar el espacio no escrito.

En el texto final, se evidencia una comprensión de la estructura expositiva y sus alcances. Emplea los subtítulos de forma coherente con las escrituras que crea para responder a cada categoría, en comparación con su primer borrador no solo corrige los errores sintácticos, sino que amplía las descripciones y por tanto nutre de forma significativa su texto. Usa de forma adecuada y pertinente la coma enumerativa, a tal punto que no las usa solo para separar palabras, sino que también distingue en frases enumerativas. Es evidente la apropiación de una estructura expositiva donde la introducción, el desarrollo y la conclusión se plantean de forma explícita. Asimismo, la ilustración actúa como un apoyo a la información escrita, no como una decoración. En esta producción el estudiante usa la imagen para ilustrar las partes más representativas del árbol.

Modelo por procesos

En esta dimensión, el estudiante reconoce la importancia de organizar sus ideas, de manera previa a la escritura formal. Esta lista surge de la consulta de fuentes en el aula y de la confrontación con textos expertos trabajados durante la secuencia didáctica, dando origen a un plan de escritura.

Así mismo, el estudiante asume la socialización como forma autónoma de evaluar su texto, al compartirlo evidencia la falta de información que exponga de mejor forma sus ideas, así que produce un texto, que para nuestra secuencia es final, más nutrido y comprensible. Es relevante decir que la consulta externa hace presencia en el texto sin ser copia fiel de lo leído, se trata más bien de la escritura de sus comprensiones.



Gráfica 9. Comparación estadística (resultados pre y post test) estudiante 9

Estudiante con dificultades en el pre-test, en el modelo de procesos, su mejoría fue notoria del 0% al 100%, en la dimensión “el contexto de la escritura” mejoró un 40%; en la estructura del texto, su mejoría fue del 67% y en el modelo por procesos, fue del 100%, en el total mejoró en un 67%. Alcanzó un puntaje perfecto después de la intervención.

6. Conclusiones

El presente trabajo investigativo acerca de la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivos, con FOS descriptiva, en los estudiantes de grado tercero de la institución Educativa Agustín Nieto Caballero del municipio de Dosquebradas, permitió llegar a las siguientes conclusiones:

Según los resultados estadísticos obtenidos en el pre-test en contrastación con el pos-test, se validó la hipótesis de trabajo, es decir que una secuencia didáctica (SD) de enfoque comunicativo, incidió significativamente en los procesos de producción de textos expositivos en los estudiantes de grado 3º (EBP).

Los estudiantes de grado tercero de la institución, tenían un desempeño bajo en la producción de textos expositivos de subtipo descriptivo, debido a las dificultades en la identificación de los elementos comunicativos y estructurales de la organización expositiva, además presentaban un desconocimiento de un proceso de escritura que les permitiera una evaluación autónoma y reflexiva. En este sentido, se puede concluir que probablemente la escuela aún realiza prácticas tradicionales, en las que la producción escrita juega un papel evaluativo más que comunicativo, una escuela que considera la escritura como un producto de un solo momento y que es escrito para ser leído solo por el docente.

Esto, es opuesto a los postulados actuales que se buscan poner en juego en esta investigación. Pues se concibe la escritura como una forma de interacción social que requiere el uso de habilidades superiores y que, por tanto, debe darse en contextos reales que permitan la configuración del pensamiento a través del conocimiento de superestructuras textuales. Estas

estructuras responden a las intenciones comunicativas del emisor y requieren ser releídas, reescritas, corregidas para cumplir con su propósito.

Después de la implementación de la secuencia didáctica y de valorar de nuevo a los estudiantes se observaron cambios significativos, lo que permite afirmar que producen textos que cumplen con las características de las estructuras expositivas, con FOS descriptiva. Esto es sustentado en que, en su mayoría los estudiantes adquirieron la capacidad de reconocer el contexto comunicativo, producir desde una estructura expositiva y escribir desde un modelo por procesos. Este hallazgo está relacionado con los postulados de Álvarez (2010) quien argumenta la necesidad de trabajar de forma reflexiva estructuras textuales expositivas.

La secuencia didáctica implementada, contó con estrategias y actividades que articuladas entre sí lograron el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Con ello, se demuestra que plantear acciones pedagógicas basadas en situaciones reales motiva a los estudiantes a fortalecer sus procesos de formación de manera autónoma. Investigaciones como las de Aguirre y Marín (2010) y Montenegro (2013) apoyan la implementación de secuencias didácticas para mejorar los procesos pedagógicos en el aula.

Sin embargo, a pesar de los resultados favorables en la producción de textos expositivos, el pos-test permite develar las dificultades con las que aún cuentan los estudiantes en la dimensión de la estructura textual, en lo que se refiere a la escritura de la introducción y la conclusión del texto, siendo los indicadores con mayor desempeño bajo desde el pre-test.

Por otro lado, el pos-test deja ver el uso consiente de un modelo de escritura por procesos, a través de la elaboración de un plan de escritura, la presencia de un primer borrador, la socialización con sus pares y la reescritura del texto para su entrega final. En los resultados del pos-test, el 86% de los estudiantes se ubican en los niveles de desempeño básico y alto, lo cual,

en contraposición con el pre-test, donde el desempeño fue del 100% en el nivel de desempeño bajo, demuestra que el trabajo con la secuencia didáctica contribuyó en la adquisición de una estrategia de escritura autónoma y reflexiva. Esta idea se encuentra en consonancia con lo expuesto por Guzmán (2009) quien reflexiona acerca de la importancia de despojar a la escritura de la perspectiva tediosa y aburrida que le ha conferido la escuela.

De la misma forma, es válido decir que trabajar con estructuras textuales diversas desde los primeros años de escolaridad es pertinente, en este caso la estructura expositiva se valida a través del constante uso que hacen los docentes de ella en el aula, el estudio reflexivo de la misma no se debe encargar a grados superiores, más bien se deben presentar y trabajar de forma consiente desde la educación inicial. Al respecto, Tovar (2009) y Aguirre y Quintero (2014) centran su atención en la preocupación por formar escritores, desde los grados iniciales.

Además, pensar en fortalecer los procesos de escritura desde un enfoque comunicativo y desde un modelo de escritura por procesos, implica asumir la comprensión como parte esencial del escribir, es decir, los niños en su constante búsqueda de perfeccionamiento textual, leen textos expertos y textos de sus pares, comprendiendo las intenciones y clasificando la información para sumarla a su saber enciclopédico, a la vez que la confrontan con su saber empírico, de esta forma comprenden el mundo lingüístico que habitan y la importancia de socializar saberes para fortalecer sus procesos de aprendizaje. Soto (2014) devela en su investigación la importancia del contexto y la situación de comunicación, como categorías que permiten desarrollar competencias escriturales de alto nivel en los niños y las niñas que participan del proceso pedagógico y de investigación.

Así pues, el uso constante y adecuado del lenguaje en situaciones reales de comunicación, dejan entrever no solo la comprensión de la situación, sino que, también demuestra la

adquisición del concepto de comunicación, pues los estudiantes reconocen su papel como enunciatario y comprenden la existencia de un interlocutor, por lo tanto, se dan cuenta que se escribe para alguien y que a la vez ellos son interlocutores de otros textos. De esta manera, desarrollan la capacidad de escuchar y apoyar a sus compañeros con el fin de mejorar, es decir se construyen como ciudadanos del mundo, que construyen un saber colectivo.

Finalmente, se concluye que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo como estrategia de enseñanza y aprendizaje, puede incidir significativamente en la producción de textos expositivos y otras estructuras textuales. Esta secuencia les facilitó a los estudiantes la construcción y socialización de saberes propios y colectivos, producto de las interacciones en el aula, las cuales fueron el pretexto para hacer circular el lenguaje como un producto social que se compone de cuatro habilidades comunicativas, pues en el aula el lenguaje se habla, se escribe, se escucha y se lee. Además, esta secuencia didáctica se valió de una problemática social real, que se convirtió en la situación comunicativa y por tanto representó la motivación para escribir sesión a sesión en el aula.

7. Recomendaciones

Los resultados obtenidos en esta investigación, demuestran que es posible mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la implementación de prácticas pedagógicas contextualizadas y organizadas alrededor de unos objetivos claros y de unas estrategias novedosas, que conlleven a la formación de sujetos críticos, reflexivos y autónomos que producen el mundo por medio de la escritura.

Por lo anterior, se recomienda la implementación de secuencias didácticas de enfoque comunicativo, pues desde este enfoque se logra que los estudiantes empleen el lenguaje de forma contextual, de esta forma se relacionan y logran ser entendidos y entienden a otros, por medio de la apropiación de valores, actitudes, motivaciones, características y usos. Todo esto requiere la puesta en escena de la creatividad docente, pues es necesario vislumbrar en la realidad del estudiante la situación de comunicación que motivará el trabajo pedagógico y el planteamiento de actividades que no dejen perder el interés del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además, se recomienda trabajar diferentes formas de organización superestructural desde los primeros años de escolaridad, con el fin de potenciar procesos de pensamiento lingüístico, sin limitar el pensamiento infantil a estructuras narrativas. Pues la adquisición de diversas formas textuales depende en gran medida de la motivación y direccionamiento que le dé el docente al proceso.

Asimismo, se recomienda trabajar la producción textual desde el inicio de la educación en la escuela, teniendo en cuenta que escribir es una capacidad compleja que debe ser adquirida a través de la interacción con los textos. Es necesario que se les enseñe a los niños a crear textos

orales y escritos que respondan a situaciones reales, no centrar el proceso educativo inicial en la lectura, pues los niños demuestran la capacidad de desarrollar ambos procesos al tiempo, siempre y cuando perciban la escritura como acto significativo del pensar.

También, se sugiere que cualquier trabajo de escritura que se haga en el aula, se enmarque en un modelo por procesos, debido a que este permite que el estudiante apropie paso a paso estrategias de escritura (búsqueda de información, plan de escritura, borrador inicial, socialización, corrección, reescritura y publicación) que le dejarán autorregular su proceso de aprendizaje. En el mismo sentido de esta recomendación, es necesario brindar al estudiante el tiempo suficiente para el trabajo de escritura, porque no se escribe un texto, pensando en la comunicación, de una sola vez. Lo anterior se plantea porque durante la implementación de la secuencia didáctica se percibió la necesidad de otorgar más tiempo del programado a la producción escrita.

Se recomienda que, en las aulas de clase, se empleen textos escritos como ejes fundamentales para la circulación de saberes y que sea alrededor de estos, que se entrelacen las obligaciones curriculares planteadas en los planes de estudio. Es necesario que se deje de diseccionar el lenguaje, debido a que de esta forma el estudiante no representa su realidad, se trata más bien de ver el texto como un pretexto para comprender los diferentes elementos de la lengua, que hasta ahora, se han enseñado de manera aislada.

Por último, se recomienda realizar procesos investigativos que demuestren el empoderamiento del maestro como sujeto de saber, por medio de la puesta en juego de estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje y que, además se muestre como un ciudadano de la cultura escrita, el cual escribe para ser leído por otros, por sus compañeros.

Bibliografía

- Aguirre, P., y Quintero, Y. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de EBP, de la institución educativa la inmaculada de la ciudad de Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira.* (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Álvarez, T. (1996). El texto expositivo explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, (8), 29-44. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA9696110029A/19921>
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Álvarez, T. (2010). La competencia escrita de textos académicos en Educación primaria. *Revista de educación*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre353/re35330.pdf?documentId=0901e72b812048cb>
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista de investigación e innovación educativa*. Recuperado de <https://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya041.pdf>.
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Revista Enunciación* (10), 4-14. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/447/4683>
- Ávila, D. (2006). *Estrategias para favorecer la redacción de textos escritos en alumnos del primer grado de la escuela secundaria general "Manuel Ávila Camacho"* (Tesis de Maestría). Universidad Tangamanga. México.

- Calsamiglia, H., y Tuson, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.
- Camargo, M. Uribe, A y Caro, L. (2008). *Cuadernos interdisciplinarios pedagógicos. La secuencia didáctica: concepto, características y diseño. Revista 9*. Pág. 119-132
Armenia: Universidad del Quindío.
- Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir. Serie Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Camps, A (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. En Zayas. F., Carrasco, P., Fontich, X., Gracia, C... y Vila i Santasusana, M. (Ed.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. (pp. 31-37) Barcelona, España: Editorial Grao.
- Caro, M. A., y Uribe, G. (2009). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia: Universidad del Quindío.
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Coll, C. (1993). Psicología y didácticas: una relación a debate. *Revista infancia y aprendizaje* (62) 59-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48428>
- Chois, P. (2005). *Escribir en la escuela: Desarrollo de la lectura y la escritura*. Colombia. Edit. Universidad del Valle.
- Downie, N., y Heath, R. (1973). *Métodos estadísticos aplicados*. México: Haría.

- Estrada, J., y Martínez, A. (2016). *“Vale la pena que yo hable de mi vida”*: incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de registros de experiencias. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Guzmán, R. (2009). Producción infantil de textos expositivos: una experiencia en el aula. *Educación Y Educadores*, (7) 157-175. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/553>
- Hopkins, K., Hopkins, B., y Glass, G. (1997). *Estadística básica para las ciencias sociales y del comportamiento*. México: Prentice Hall.
- Hueso, A., Cascant, MJ. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Editorial Universitat Politècnica de Valencia.
- Hymes, Dell. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres.
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. Dolmen Ediciones S.A.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. Y Osoro, A. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Marín, A., y Aguirre, D. (2010). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos*. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres*. Cali. Edit. Universidad del Valle.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de lengua castellana*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-317434_rio_de_letras.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Prácticas de escritura en el aula*. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-341021_recurso_1.pdf

Montenegro, W. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de resúmenes en estudiantes de grado cuarto de la educación básica primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. España: Editorial Gedisa.

Ramírez, L. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Editorial del Magisterio.

Sánchez, E. (1999). *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Editorial Aula XXI – Santillana.

Segura, M., y Kalman, J. (2007). La alfabetización académica mediada por usos sociales de la lengua escrita en primaria. *Lectura y Vida Revista Latinoamericana de lectura*, 28(4), 40-49.

Solís, M. S. (2005). *Una propuesta para enseñar a comprender los textos expositivos*. Cali, Colombia: Imprenta Departamental del Valle del Cauca.

- 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* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Tabares, L., y Velasco, M. (2015). *incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de textos narrativos, en estudiantes de 2° grado de EBP, de la Institución Educativa Pedro Uribe Mejía rural, sede Risaralda, del municipio de Santa Rosa de Cabal* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín. Corporación Lasallista.
- Tovar, R. (2009). *El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación*. Universidad de Carabobo. Centro de estimulación integral. Valencia, Venezuela.
- Van, D. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensamiento y habla: los conceptos científicos. Escritura y pensamiento*. En: Martínez, M. C (2002). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos* (pp. 40 – 44). Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Anexos

Anexo 1. Secuencia Didáctica

Fase 1

SESIÓN 1		
PROPÓSITO: producir un texto expositivo con forma de organización superestructural descriptivo desde un enfoque comunicativo.		
Objetivo Conceptual:	Objetivo Procedimental:	Objetivo Actitudinal:
Reconocer la escritura como forma de comunicación escolar.	Establecer la situación comunicativa de la producción escrita.	Elegir la escritura como medio efectivo para lograr su propósito comunicativo.
<p>Actividad:</p> <p>A través de un dialogo grupal, se establecerá la situación de comunicación. Se reflexionará acerca de la influencia del urbanismo en los cambios del paisaje rural de la comunidad de Frailes (tala y quema de árboles, deforestación) y reconocimiento de la importancia de los árboles en la vida de la comunidad. Los estudiantes consultarán con sus familiares y allegados los nombres de las especies de árboles que más abundan en el paisaje natural de su comunidad y los beneficios para ella.</p> <p>A través de la socialización de las consultas, se irán determinando las razones por las que nos interesa comunicarnos con los responsables de estos cambios. Se identificarán los responsables de modificar el ambiente natural (CONSTRUCTORAS) y los responsables de ejercer control sobre estos (CARDER). Utilizando diversas fuentes de información se determinará el rol que cumplen estos dos agentes en la sociedad y se pensará en la mejor forma de expresar este interés. Para esto, se divide el grupo en equipos de tres estudiantes para debatir acerca de una propuesta para manifestar nuestro interés a estos entes, propuesta que se socializará para seleccionar la más pertinente.</p> <p>Por último, los estudiantes condensarán en la ficha de registro los elementos de la situación de comunicación.</p>		
Producto de la fase: Fichas complementadas con la información seleccionada		
Título del proyecto: _____		

Destinatario: _____	
Intención: _____	
Tema: _____	
Destinatario: _____	
Intención: _____	
¿Qué se?	¿Qué quiero saber?
	¿Dónde buscarlo?

Tomado de Álvarez (2010)

Recursos: cuadernos de los niños, colores, hojas de block, lápices, tablero, marcadores.

SESIÓN 2		
PROPÓSITO: producir un texto expositivo con forma de organización superestructural descriptivo desde un enfoque comunicativo.		
Objetivo Conceptual:	Objetivo Procedimental:	Objetivo Actitudinal:
Construir el concepto de texto expositivo.	Comparar diferentes tipologías textuales y sus estructuras.	Reflexionar acerca de la importancia del texto expositivo.
<p>Actividad:</p> <p>Teniendo claridad de que la escritura es la mejor forma de comunicarnos con estas entidades, debemos reconocer que existen diversas formas para escribir.</p> <p>Se realizará un ejercicio comparativo en equipos de tres entre tres estilos de escritura que conservan un mismo tema, guiado por las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál de los textos te cuenta mejor cómo es un árbol de castaño? • ¿Qué texto te dice para qué sirve un árbol de castaño? • ¿Qué nos quiere dar a entender el autor de cada texto? • ¿Cuál texto es el más apropiado para que tú y tus compañeros aprendan acerca del árbol de Castaño? <p>Tras socializar y condensar en el tablero las respuestas de los equipos a estos interrogantes, se decidirá que el texto expositivo es la forma más apropiada para demostrar nuestros conocimientos acerca de los</p>		

árboles de nuestra comunidad. Profundizar en el conocimiento de la estructura expositiva mediante consulta en el aula.

POEMA DEL CASTAÑO

Pasado el viento que con violencia
arrancaba las hojas del castaño
la calma regresó y fue de nuevo
otoño para árboles y campo.

Las hojas del follaje continuaron
su caída, como antes de los vientos,
sin nadie que sacara por la fuerza
el árbol, lo que daba a los inviernos.

Mirando el desprenderse de las hojas,
yo pensaba en la vida del humano,
que pone su violencia sobre todo
y tanto se enardece por los cambios.

Pasada la ansiedad y el afanarse,
otro cielo comienza, y todo sigue
su curso, por la fuerza de la vida
que guía desde adentro a lo que vive.

Sería más sencillo, acompañarla,
ayudando a los partos de los tiempos,
dejando a los otoños y veranos
que enfrenten con su fuerza a los inviernos.

Mamerto Menapace

TEXTO EXPOSITIVO EL CASTAÑO

DESCRIPCIÓN DEL CASTAÑO

El castaño es un árbol que puede durar muchos años, tiene un porte majestuoso, tronco derecho con copa recogida y frondosa. Puede ser usado en la producción de madera o aprovechado como árbol frutal.

La corteza es rojiza y lisa en los castaños jóvenes y en los viejos, es grisácea, gruesa y profundamente agrietada.

El sistema de raíces es medianamente profundo, pero muy extendido y robusto.

Las hojas son de forma elíptica y regularmente aserradas en sus bordes, las hojas permanecen cierto tiempo en el árbol después de secas.

Posee flores masculinas y femeninas. Las flores masculinas se reúnen en espigas amarillas y erectas, en la base de estas aparecen las flores femeninas, agrupadas y protegidas por una envoltura exterior que pasado el tiempo se transforma en una capa cubierta de espinas (erizos).

Al abrirse los erizos, dejan al descubierto de 1 a 5 frutos los cuales son llamados Castañas.

La época de floración es de Mayo a Julio, siendo característica la coloración amarillenta que toman los árboles debido a las flores masculinas.

CLIMA Y SUELO

Es un árbol que se beneficia de climas templados y con bastante humedad.

Hay que tener en cuenta que los lugares de mucha sombra, así como los excesivamente soleados, no son beneficiosos para las plantas jóvenes. Es un árbol que requiere de un suelo bastante húmedo, pero el exceso de agua estancada determina la muerte de la planta.

Los suelos ricos en minerales, profundos y bien drenados son los que más le convienen.

REPRODUCCIÓN

La fecundación es fundamentalmente anemófila, lo cual significa que el polen es llevado de un lado a otro por el viento, aunque es de destacar la colaboración de los múltiples insectos que con gran frecuencia y abundancia visitan las flores de este árbol.

TEXTO NARRATIVO EL CASTAÑO QUE ESTABA MALITO

Había una vez un Castaño muy grande, muy grande que vivía en el bosque de El Bierzo. Tenía un tronco descomunal y unas grandes ramas que hacían que su copa fuera tan enorme que parecía una campana gigante. Por eso todo el mundo le conocía como El Castaño de El Campano.

A través de su tronco inclinado se deslizaban, todos los inviernos durante las primeras nevadas, niños, conejos, zorros e incluso crías de osos. Era un juego divertido del que todos disfrutaban.

Pero un día los guardas forestales dieron la voz de alarma: ¡el Castaño de El Campano estaba enfermo! Durante los setecientos años de su vida siempre se había encontrado fuerte y vigoroso y no había caído nunca enfermo, pero ahora el Castaño de El Campano era un árbol casi anciano con muchos achaques.

Durante muchos años el viento, el agua, el frío y el calor habían producido la rotura de su madera y tenía muchas heridas y agujeros por los que entraban el agua, los hongos y las enfermedades.

Todos los que vivían en el Bosque de El Bierzo conocían y querían al Castaño y lloraban cada vez que pasaban y lo veían cada vez más debilitado. Necesitaban encontrar una respuesta porque el árbol tenía cada vez peor aspecto.

Tenía enormes tumores o hinchazones sobre el tronco y las ramas. Su corteza se mostraba enrojecida y ligeramente hinchada, y aparecían de vez en cuando pequeños granos de color amarillo. Sus hojas amarilleaban y sus ramas caían hacia el suelo sin fuerza, incluso alguna de ellas estaba ya completamente seca.

Por eso, reunieron a los mayores expertos del mundo bajo su copa: sabios, científicos, curanderos y magos estuvieron durante días enteros buscando cual era la enfermedad y cual su solución. Algunos se inventaron pócimas secretas para intentar parar la enfermedad, pero todo parecía inútil pues el árbol cada día parecía más débil.

Un día llegó un hombre a ver al Castaño. Un hombre de campo, con aspecto fuerte y robusto. Examinó cuidadosamente al árbol y con lágrimas en los ojos dijo que sabía lo que le pasaba: estaba muriendo de abandono pues al no haber tapado y sanado las heridas del árbol la enfermedad del CHANCRO había entrado por ellas y estaba matando al anciano ejemplar.

La terrible noticia corrió por todo el bosque. Los niños, conejos, zorros, ratones, pájaros, osos y todos los demás animales lloraban desconsoladamente.

Pues sabían que el CHANCRO era una mortal enfermedad, los tumores o hinchazones del tronco y de las ramas ahogaban al árbol y no le dejaban alimentarse. ¡El gran árbol querido por todos se moría y parecía que no había remedio para curarlo! Pero ¡había que hacer algo! ¡No podían dejarlo morir! Así que los carboneros y petirrojos, los pajarillos más trabajadores, se encargaron de reunir a todos bajo la copa del árbol para buscar una solución.

El ratón de campo pensaba que no era posible hacer nada, mientras que el oso asentía con la cabeza. Pero hubo un niño que se levantó decidido y dijo que él creía que tenía la solución.

El hombre sabio, que había descubierto el mal que aquejaba al árbol, había dicho que el árbol estaba muriendo de abandono. ¡Había que ayudar al árbol! Cuidarían y limpiarían todas sus heridas, las taparían con cuidado para que la enfermedad no se extendiera, podarían todas sus ramas secas y durante el verano lo regarían en los momentos de sequía. Él estaba seguro de que el árbol se curaría si le cuidaban con esmero. Todos los niños y animales del bosque se pusieron manos a la obra. Ayudados por los guardas y técnicos forestales empezaron a trabajar con ahínco. En pocos días el castaño parecía otro, ya no parecía abandonado. La poda de sus ramas secas y el cuidado de sus heridas le habían dado un aspecto nuevo, sus ramas estaban rebrotando vigorosamente y poco a poco parecía recuperarse.

Pasaron algunos meses y los niños y animales del bosque seguían con ganas cuidando al árbol. Después del duro invierno y con todas las labores realizadas el castaño rebrotó con fuerza y su copa y sus hojas presentaban un gran vigor. Los animales y los niños contemplaban satisfechos su obra, ¡el magnífico árbol presentaba un aspecto mucho mejor!

Pero el guarda forestal alertó de nuevo a los pequeños trabajadores: — ¡No podemos bajar la guardia!— les dijo. El verano está cerca y tenemos que estar alerta. ¡La época de sequía y de incendios forestales se aproxima! Los niños propusieron dividirse en grupos de trabajo y de vigilancia. Cada grupo se ocupaba

de mantener limpia una zona de seguridad cercana al árbol. Cortaban la hierba, evitando que así el fuego llegara con facilidad al árbol y en los momentos de máxima sequía se turnaban para regarlo con cubos de agua. Gracias a los desvelos de todos, al final del verano el árbol apenas había sufrido. Habían conseguido que los fuegos no se propagaran y además el fuerte calor y sequía durante el verano no le había afectado. Los técnicos forestales enseñaron a los niños una foto del árbol antes de que los niños empezaran los trabajos. ¡Como había cambiado! ¡No se parecía en nada al árbol que tenían delante!

Con ello los niños y animales del bosque aprendieron que con un poquito de ayuda se puede cuidar la naturaleza y salvar a árboles gigantes con casi mil años como el Castaño de El Campano.

Susana Domínguez Lerena

Para finalizar la sesión los equipos escribirán tres razones por las que el texto expositivo es la mejor forma de comunicarnos con estas entidades.

Recursos: textos de diferentes tipologías sobre el Castaño, cuadernos de los estudiantes, libros de consulta, diccionarios de español e internet.

FASE DOS

SESIÓN 3		
PROPÓSITO: producir un texto expositivo con forma de organización superestructural descriptivo desde un enfoque comunicativo.		
Objetivo Conceptual:	Objetivo Procedimental:	Objetivo Actitudinal:
Reconocer la situación de comunicación de un texto expositivo.	Develar el plan de escritura de un autor.	Descubrir la importancia de un plan en el proceso de escritura de textos expositivos.
<p>Actividad: Retomando las reflexiones acerca de la importancia del texto expositivo en nuestro proceso de comunicación con entidades oficiales, nos centraremos en comprender aquello que el autor quiso expresar en este texto. Para ello, los estudiantes subdivididos en grupos de tres, volverán a leer el texto y conversarán sobre lo que comprenden de él.</p> <p>Luego, buscarán aquellos términos que les sean desconocidos y aquellas expresiones que les son de difícil comprensión y que necesitan ahondar. Posterior a eso, develarán el plan de escritura del autor por medio de la identificación de las ideas principales de cada párrafo y la consolidación escrita de la posible intención comunicativa del autor y cuáles serían sus posibles lectores. Por último, cada estudiante realizará un mapa de las ideas desarrolladas en el texto.</p>		
Recursos: textos de diferentes tipologías sobre el castaño, diccionario de español, cuadernos, hojas de block, lápices, tablero, marcadores.		
SESIÓN 4		
PROPÓSITO: producir un texto expositivo con forma de organización superestructural descriptivo desde un enfoque comunicativo.		

Objetivo Conceptual:	Objetivo Procedimental:	Objetivo Actitudinal:
Conceptualizar la descripción como una forma de leer el mundo.	Identificar secuencias enumerativas descriptivas.	Reconocer la utilidad de la descripción para la exposición.
Actividad:		
<p>Resaltar aquellas partes del texto que les permitan saber cómo es el árbol y dibujarlo según lo resaltado. Luego se les mostrará el dibujo de un árbol de Castaño y ellos harán su descripción escrita, la cual se compartirá y se irán recogiendo las ideas en el tablero para construir entre todos una descripción más precisa del dibujo.</p> <p>En los equipos de trabajo se recogerán, de forma escrita, las ideas acerca de qué es describir y cómo se hace una descripción y lo confrontarán con la información suministrada por el docente, donde la enumeración es parte fundamental para mostrar en detalle lo que se lee de la realidad. Cada grupo realizará la descripción enumerativa de tres objetos de su entorno.</p> <p>Como actividad final los equipos escribirán un texto que describa cómo es el ambiente natural de su comunidad.</p>		
Recursos: textos expertos sobre el castaño, cuadernos de los niños, tablero, lápices, colores, marcadores, hojas de block.		
SESIÓN 5		
PROPÓSITO: producir un texto expositivo con forma de organización superestructural descriptivo desde un enfoque comunicativo.		
Objetivo Conceptual:	Objetivo Procedimental:	Objetivo Actitudinal:
Seleccionar el tema particular de escritura.	Fijar el cronograma de desarrollo del proyecto de escritura.	Demostrar interés en la elaboración del cronograma.
Actividad:		
<p>En esta sesión, realizaremos una salida planeada por el barrio, con el fin de preguntarles a los habitantes por los nombres de las plantas que más abundan en su entorno y cuáles han sido las más afectadas por la expansión urbanística.</p> <p>De regreso, en el aula de clase, se sistematizará la información para así reconocer cuáles son las especies más significativas para la comunidad. Con esta información se establecerán los acuerdos de escritura individual (selección del tema) y se establecerá el cronograma de desarrollo del proyecto de escritura.</p>		
Recursos: cuadernos de los niños para hacer entrevista a los habitantes del sector, tablero, marcadores, hojas de block, lápices.		
SESIÓN 6		
PROPÓSITO: producir un texto expositivo con forma de organización superestructural descriptivo desde un enfoque comunicativo.		
Objetivo Conceptual:	Objetivo Procedimental:	Objetivo Actitudinal:
Seleccionar y procesar información en función de la tipología expositiva descriptiva.	Elaborar el plan de escritura del texto expositivo-descriptivo.	Reconocer el valor de la búsqueda organizada de información.
Actividad:		

A partir del tema seleccionado en la sesión anterior, se iniciará la búsqueda de información para realizar el proceso de escritura. Para ello, los estudiantes contarán con la información que encontrarán utilizando la herramienta digital.

Seleccionarán la información que consideran relevante para la escritura y elaborarán su plan de escritura.

Por último, se dialogará sobre la importancia de tener información organizada para dar inicio al proceso de escritura.

Recursos: libros de consulta, internet, cuadernos, hojas de block, lápices para realizar el proceso de escritura.

SESIÓN 7

PROPÓSITO: producir un texto expositivo con forma de organización superestructural descriptivo desde un enfoque comunicativo.

Objetivo Conceptual:	Objetivo Procedimental:	Objetivo Actitudinal:
Producir un texto expositivo con forma de organización superestructural expositiva.	Elaborar un primer borrador de la escritura planeada.	Valorar la coevaluación y la autoevaluación como elemento básico de aprendizaje.

Actividad:

Después de revisar el plan de escritura con la docente y ajustarlo a las necesidades de comunicación, se llevará a cabo el primer intento de escritura de un texto expositivo descriptivo. Dicho texto será leído por uno de sus compañeros con ayuda de una rejilla de coevaluación, para determinar si cumple con la intención comunicativa.

ITEMS	Si	No	REJILLA DE EVALUACIÓN
N DEL TEXTO EXPOSITIVO- DESCRIPTIVO			

NOMBRE DEL EVALUADO: _____

NOMBRE DEL EVALUADOR: _____

Marca con una x si encuentras o no las siguientes características en el texto de tu compañero.

El texto posee un título relacionado con lo escrito.		
El texto posee al menos 2 subtítulos		
El texto posee ilustración		
Las ideas son claras y las puedes entender.		
El texto habla del mismo tema.		
Los párrafos están separados por un punto aparte.		
Las descripciones son realizadas con comas.		
Recuerdas al menos 3 características del asunto que trata el texto.		
El texto puede ser entendido por cualquier persona que lo lea.		

Los estudiantes autoevaluarán su producción teniendo en cuenta los aportes de su compañero y planearán las posibles correcciones.

Recursos: cuadernos de los estudiantes, rejillas para realizar evaluación, lápices, tablero, marcadores.

SESIÓN 8		
PROPÓSITO: producir un texto expositivo con forma de organización superestructural descriptivo desde un enfoque comunicativo.		
Objetivo Conceptual:	Objetivo Procedimental:	Objetivo Actitudinal:
Producir un texto expositivo con forma de organización superestructural expositiva.	Elaborar un texto final atendiendo a las correcciones dadas.	Escribir atendiendo a las necesidades de comunicación en la sociedad.
Actividad:		
Escribirán la versión final de su texto atendiendo a las correcciones de su plan de escritura y escritura previa.		
Se socializarán las producciones y se llevarán a cabo las correcciones por parte del docente.		
Las producciones serán corregidas y releídas por otro compañero que verificará y socializará su comprensión de la intención comunicativa.		
Recursos: cuadernos de los estudiantes, hojas de block para realizar versión final del texto, producciones escritas.		
SESIÓN 9		
PROPÓSITO: producir un texto expositivo con forma de organización superestructural descriptivo desde un enfoque comunicativo.		
Objetivo Conceptual:	Objetivo Procedimental:	Objetivo Actitudinal:

Producir un texto expositivo con forma de organización superestructural expositiva.	Organizar el texto respondiendo a las convenciones gráficas.	Valorar la presentación de un escrito como parte fundamental del respeto al interlocutor.
Actividad: Se organizará el texto para ser publicado. Se tendrán en cuenta márgenes, estilo, inclusión de gráficos, tipo y tamaño de letra, interlineado y demás aspectos de la expresión gráfica.		
Recursos: hojas de papel, lápices, colores, lapiceros, marcadores		

Anexo 2. Operacionalización de la Variable

DIMENSIONES	INDICADORES	INDICE	índices	
EL CONTEXTO DE LA ESCRITURA	Se reconoce el autor del texto	1	Aparece su nombre	2
			No aparece su nombre	1
	Se identifica un posible interlocutor	2	Utiliza un lenguaje impersonal	2
			Utiliza la primera persona	1
	Adecua el lenguaje que emplea para ser comprendido por su posible interlocutor	3	Es recurrente el uso de palabras técnicas	2
			Es mínimo el uso de palabras técnicas	1
	El texto responde a la consigna dada.	4	Escribe sobre el tema dado en la consigna	2
			No escribe sobre el tema de la consigna	1
	El texto cumple con su intención discursiva de describir	5	Hace descripciones amplias sobre el tema de la consigna.	2
			Hace descripciones simples sobre el tema de la consigna.	1
ESTRUCTURA DEL TEXTO	El título se relaciona con la información desarrollada el texto.	6	El título es acorde con la información desarrollada	2
			El título no es acorde con la información desarrollada	1
	El texto utiliza recursos lingüísticos para describir: enumerar rasgos, propiedades, características.	7	Presenta una o más secuencias enumerativas	2
			No presenta secuencias enumerativas	1
	Se identifica claramente introducción	8	El texto presenta una introducción	2
			El texto no presenta introducción	1
	Se identifica claramente desarrollo	9	El texto tiene un desarrollo	2
			El texto tiene un desarrollo	1
	Se identifica claramente conclusión	10	El texto presenta una conclusión	2
			El texto no presenta conclusión	1
Utiliza conectores que permiten la progresión temática.	11	Utiliza por lo menos tres conectores de progresión	2	
		Utiliza menos de tres conectores de progresión	1	
MODELO POR PROCESOS.	Elabora un plan de escritura	12	Presenta algún tipo de representación para planear el texto	2
			No presenta algún tipo de representación para planear el texto	1
	Busca información disponible para elaborar el texto	13	Utiliza alguno de los recursos humanos, textuales (físicos o informáticos) para elaborar el texto	2
			No utiliza alguno de los recursos humanos, textuales (físicos o informáticos) para elaborar el texto	1
	Elabora un borrador de su texto	14	Escribe una versión provisional de su texto	2
			No escribe una versión provisional de su texto	1
	Realiza correcciones a su primera versión	15	Elabora un texto corrigiendo los problemas encontrados en la primera versión	2
			No corrige los problemas encontrados en la primera versión	1

Anexo 3. Resultados Pre Test

Niños	Contexto De La Escritura					Subtotal	Estructura Del Texto						Subtotal	Modelo Por Procesos				SUBTOTAL	TOTAL
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>		<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>11</u>		<u>12</u>	<u>13</u>	<u>14</u>	<u>15</u>		
Estudiante 1	2	1	1	2	1	7	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	4	17
Estudiante 2	2	1	1	2	1	7	1	1	1	1	1	2	7	1	1	1	1	4	18
Estudiante 3	2	1	1	2	1	7	2	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	4	18
Estudiante 4	2	2	1	2	1	8	1	1	1	2	1	2	8	1	1	1	1	4	20
Estudiante 5	2	1	1	2	1	7	2	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	4	18
Estudiante 6	2	2	1	2	1	8	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	4	18
Estudiante 7	2	1	1	2	1	7	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	4	17
Estudiante 8	2	2	1	2	1	8	1	2	1	1	1	1	7	1	1	1	1	4	19
Estudiante 9	2	1	1	2	2	8	1	2	1	1	1	2	8	1	1	1	1	4	20
Estudiante 10	2	1	1	2	2	8	1	1	1	1	2	1	7	1	1	1	1	4	19
Estudiante 11	2	1	1	2	1	7	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	4	17
Estudiante 12	2	2	1	2	1	8	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	4	18
Estudiante 13	2	1	1	2	1	7	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	4	17
Estudiante 14	1	2	1	2	1	7	1	2	1	1	1	1	7	1	1	1	1	4	18
Estudiante 15	2	1	1	2	2	8	2	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	4	19
Estudiante 16	2	1	1	2	1	7	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	4	17
Estudiante 17	2	2	1	2	1	8	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	4	18
Estudiante 18	2	1	1	2	1	7	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	4	17
Estudiante 19	2	1	1	2	2	8	1	1	1	1	1	2	7	1	1	1	1	4	19
Estudiante 20	2	1	1	2	1	7	1	1	1	1	1	1	6	1	1	1	1	4	17
Estudiante 21	2	2	1	2	2	9	1	1	1	1	2	1	7	1	1	1	1	4	20
Estudiante 22	2	1	1	2	1	7	1	2	1	1	1	1	7	1	1	1	1	4	18
	2	1,3	1	2	1,2	7,5	1,1	1,2	1	1	1,1	1,2	6,6	1	1	1	1	4	18

Anexo 4. Resultados Pos-Test

Niños	contexto de la escritura					SUBTOTAL L	ESTRUCTURA DEL TEXTO						SUBTOTAL L	MODELO POR PROCESOS				SUBTOTAL L	TOTAL L
	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>		<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>11</u>		<u>12</u>	<u>13</u>	<u>14</u>	<u>15</u>		
ESTUDIANTE 1	2	2	2	2	2	10	2	2	1	2	1	1	9	2	2	1	2	7	26
ESTUDIANTE 2	2	2	2	2	2	10	2	2	1	2	1	2	10	2	2	1	2	7	27
ESTUDIANTE 3	2	2	2	2	1	9	2	2	2	2	1	1	10	2	2	2	1	7	26
ESTUDIANTE 4	2	2	1	2	2	9	2	2	2	2	2	1	11	2	2	2	2	8	28
ESTUDIANTE 5	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	8	30
ESTUDIANTE 6	2	2	2	2	2	10	2	2	1	2	2	1	10	2	1	1	2	6	26
ESTUDIANTE 7	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	1	2	11	2	2	1	2	7	28
ESTUDIANTE 8	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	8	30
ESTUDIANTE 9	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	8	30
ESTUDIANTE 10	2	2	1	2	2	9	2	2	1	2	2	2	11	2	2	1	2	7	27
ESTUDIANTE 11	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	1	2	11	2	2	2	2	8	29
ESTUDIANTE 12	2	2	2	2	2	10	2	2	1	2	1	2	10	2	2	1	2	7	27
ESTUDIANTE 13	2	2	2	2	2	10	2	2	1	2	2	2	11	2	2	2	2	8	29
ESTUDIANTE 14	2	2	2	2	1	9	2	2	1	2	1	1	9	2	1	2	2	7	25
ESTUDIANTE 15	2	1	2	2	1	8	2	2	2	2	1	2	11	2	1	2	1	6	25
ESTUDIANTE 16	2	2	2	2	1	9	2	1	1	1	1	1	7	2	1	2	2	7	23
ESTUDIANTE 17	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	2	1	2	7	29
ESTUDIANTE 18	2	1	2	2	1	8	2	2	2	2	1	2	11	2	2	1	2	7	26
ESTUDIANTE 19	2	2	2	2	1	9	2	2	2	2	2	2	12	2	1	2	1	6	27
ESTUDIANTE 20	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	1	2	11	2	2	2	2	8	29
ESTUDIANTE 21	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	8	30
ESTUDIANTE 22	2	1	2	2	2	9	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	8	29
	2	1,864	1,909	2	1,727	9,5	2	1,955	1,636	1,955	1,5	1,727	10,77	2	1,773	1,636	1,864	7,273	27,55

Anexo 5. Registro Fotográfico Implementación de la Secuencia



