

EL REY DEL OCASO, UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE  
COMUNICATIVO, PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVO-  
DESCRIPTIVOS EN INGLÉS, EN ESTUDIANTES DE GRADO CUARTO Y QUINTO  
DE LA “INSTITUCIÓN EDUCATIVA CIUDADELA DEL SUR”

Victoria Eugenia Salazar Arias

Edna Margarita Sierra López

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2017

EL REY DEL OCASO, UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE  
COMUNICATIVO, PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVO-  
DESCRIPTIVOS EN INGLÉS, EN ESTUDIANTES DE GRADO CUARTO Y QUINTO  
DE LA “INSTITUCIÓN EDUCATIVA CIUDADELA DEL SUR”

Victoria Eugenia Salazar Arias

Edna Margarita Sierra López

Asesora

Luz Stella Henao García

Psicóloga, Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2017

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

## Agradecimientos

Agradecemos al Ministerio de Educación Nacional por crear el programa de becas para la excelencia docente, porque a través de él tuvimos la oportunidad de acceder a un programa de formación cualificado, el cual permite a los maestros transformar sus prácticas para mejorar la calidad educativa en Colombia.

A la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, dirigida por la PhD Martha Cecilia Arbeláez, a la línea de lenguaje, liderada por la Mg. Luz Stella Henao y al grupo de docentes que la conforman Jhon Alejandro Marín, Carlos Emilio Puerta, Yenny Quintero, Daniel Mauricio Guerra, Martha Lucía Garzón, Tatiana Salazar y Karolain Gutiérrez, por todas sus enseñanzas y colaboración en nuestro proceso de formación.

Nuestro agradecimiento especial por el apoyo, el tiempo y dedicación a la doctora Luz Stella Henao, quien estuvo siempre presente en nuestro proceso y nos acompañó durante todo este tiempo para llevar a cabo nuestro trabajo de investigación y culminar de manera satisfactoria.

A la comunidad educativa en general, padres de familia, estudiantes, directivos docentes quienes contribuyeron de manera participativa y activa en el proceso de planeación, desarrollo y culminación de la Secuencia Didáctica (SD), por depositar su confianza en las docentes investigadoras en la realización de esta nueva propuesta de enseñanza en la institución educativa.

Y por último a nuestras familias por su comprensión y colaboración durante el tiempo que duró nuestra formación.

## Resumen

La presente investigación tuvo como propósito determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica (SD) de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en dos grupos de estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela del Sur, sede Puerto Espejo de Armenia y reflexionar sobre las transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje, de las docentes investigadoras.

Para alcanzar el objetivo de la investigación, se propuso un estudio cuantitativo con un diseño cuasi-experimental intragrupo, tipo Pre-test/Pos-test, complementado con un análisis cualitativo. Para la recolección de la información se utilizó una rejilla con la que se evaluó la producción textual de los estudiantes, teniendo en cuenta algunos de los niveles lingüísticos propuestos por Jolibert; de allí se plantearon las siguientes dimensiones: Situación de Comunicación, Lingüística Textual y F.O.S descriptiva. En el caso particular de la dimensión F.O.S descriptiva, esta fue complementada con la propuesta de Adam (1991) y Meyer (1985). Este instrumento fue validado a través de una prueba piloto y juicio de expertos.

Para el análisis cuantitativo de la información, se utilizó la estadística inferencial, aplicando el estadígrafo *T-Student*, que permitió validar la hipótesis de trabajo, lo que llevó a concluir que la Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo, incidió en el mejoramiento de la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés.

El propósito de la SD, se centró en el interés de los estudiantes por aprender sobre una especie regional que está en peligro de extinción y concientizar a la comunidad sobre la preservación de la misma. Dicho propósito los llevó a la necesidad de investigar sobre el Mono Aullador y a realizar diferentes actividades de lectura y búsqueda de información, para

luego producir un texto expositivo en inglés, en el que describieron las características físicas y el hábitat del animal.

Además de analizar las producciones de los estudiantes, este estudio permitió a las docentes investigadoras realizar reflexiones sobre sus prácticas de enseñanza por medio del uso de un diario de campo, en donde registraban sus apreciaciones de las diferentes sesiones de la SD. Dichas reflexiones permitieron evidenciar las concepciones que tenían las docentes, respecto a la didáctica del lenguaje y la manera cómo se fueron transformando durante el desarrollo de la propuesta investigativa con los estudiantes.

Palabras claves: Enfoque comunicativo, producción textual, texto expositivo-descriptivo, Bilingüismo, Situación de Comunicación, Lingüística Textual, Secuencia didáctica y prácticas reflexivas

## Abstract

The present research aimed to determine the incidence of a Learning Unit (LU) of communicative approach, in the production of expository-descriptive texts in English in students of 4th and 5th grades of the ‘Institución Educativa Ciudadela del Sur’, Puerto Espejo branch of Armenia and to reflect on the transformations in the language teaching practices.

In order to get the purpose of the research objective, a quantitative study was proposed with a quasi-experimental intra-group design, Pre-test/Pos-test type and a qualitative study. For the quantitative study, the collection data was done through the elaboration of a grid to evaluate the text production of the students from Jolibert’s proposal by taking into account the following dimensions: Situation of Communication and Textual Linguistics, and the descriptive F.O.S from Adams (1991) and Meyer (1985) proposals. This instrument was validated through pilot testing and expert judgment. For the qualitative study, a field diary was carried out by the researchers to reflect on their teaching practices.

For the quantitative analysis of the information, the inferential statistic was used, applying the *T-Student* statistician, which allowed to validate the work hypothesis, which led to the conclusion that the Learning Unit, of communicative approach, had an impact on the improvement of production of expository-descriptive texts in English. The purpose of the (LU), focuses on students’ interests to learn about a regional species that is in danger and to teach the community about the preservation of it. To do this, different types of texts are used in order to make students recognize and determine the differences between narrative texts and scientific reports in terms of purpose and structure. After having that difference clear, they have to make their own productions to fulfill the purpose of communication of the expository-descriptive text. Interest that also arose after seeing the documentary “Colombia Magia Salvaje” and in which the fauna and flora of the whole national territory is shown,

where inquiring students about endangered species in their own context, we came to the conclusion that there was little knowledge about those species, and the students realized about that.

Besides analyzing the students productions, this research allowed the research teachers reflect upon the teaching practices by using of a field diary, where they registered their appreciations about the different sections of the Learning Unit. Such as reflections allowed to evidence the conceptions that the research teachers had towards language didactics and the way how they were transforming during the research proposal development with the students.

Keywords: Communicative approach, textual production, expository-descriptive text, Bilingüisim, Situation of Communication, Textual linguistics, Learning Unit and reflect practice.



## Tabla de Contenido

1. Presentación .....	17
2. Marco Teórico .....	32
2.1.1 Lenguaje escrito .....	36
2.2 Modelos de producción textual .....	38
2.3.5 Modelos didácticos .....	42
2.4 Propuesta de Jolibert para la producción textual .....	42
2.4.1. Noción de contexto (contexto del texto, no de la palabra): .....	43
2.4.2. La Situación de comunicación: .....	43
2.4.3. El tipo de texto .....	43
2.4.4. La superestructura del texto .....	44
2.4.5. Lingüística textual .....	44
2.4.6. Lingüística oracional .....	44
2.4.7. Lingüística a nivel de la microestructura del texto .....	44
2.5 Enfoque Comunicativo .....	46
2.6 Tipologías Textuales .....	48
2.6.1 Texto Expositivo .....	49
2.8 Prácticas reflexivas .....	54
3. Marco Metodológico .....	58
3.1 Tipo de investigación .....	58

3.2 Diseño de la investigación.....	58
3.3 Población .....	58
3.4 Muestra.....	58
3.5 Hipótesis .....	59
3.5.1 Hipótesis nula .....	59
3.5.2 Hipótesis de trabajo .....	60
3.6 Variables y operacionalización.....	60
3.6.1 Variable Independiente: Secuencia Didáctica .....	60
3.6.2 Variable Dependiente .....	63
3.7 Técnicas e Instrumentos .....	69
3.8 Procedimiento.....	71
4. Análisis de la Información .....	73
4.1 Análisis cuantitativo de la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés .	74
4.1.1 Prueba de hipótesis .....	74
4.1.2 Dimensiones .....	79
4.2 Análisis Cualitativo de la Práctica Pedagógica .....	111
4.2.1 Fase de preparación .....	111
4.2.2 Fase de desarrollo .....	116
4.2.3 Fase de Evaluación .....	120
5. Conclusiones .....	126
6. Recomendaciones.....	133

7. Referentes Bibliográficos..... 136

## Índice de Tablas

Tabla 1 Operacionalización de la variable independiente .....	63
Tabla 2 Operacionalización de la variable Dependiente.....	68
Tabla 3 Categorías análisis cualitativo .....	69
Tabla 4 Equivalencias y valoraciones Pre-test y Pos-test.....	70
Tabla 5 Descripción del procedimiento de la investigación .....	72
Tabla 6 Prueba T-Student para media de dos muestras emparejadas en el Pre-test y Pos-test	75
Tabla 7 Prueba T-Student para media de dos muestras emparejadas en el Pre-test y Pos- Test del grupo 1 .....	76
Tabla 8 Prueba T-Student para media de dos muestras emparejadas en el Pre-test y Pos-test del grupo 2 .....	77
Tabla 9 Transcripción Pos-test.....	107

## Lista de Gráficas

Gráfica 1 Análisis General Pre-test y Pos-test ambos grupos.....	77
Gráfica 3 Comparativo general Pre-test y Pos-test por niveles de desempeño grupo 2...	78
Gráfica 2 Comparativo general Pre-test y Pos-test por niveles de desempeño grupo 1.....	78
Gráfica 4 Análisis Pre-test y Pos-test de las tres dimensiones.....	79
Gráfica 5 Análisis dimensión 1 por desempeños grupo 1.....	80
Gráfica 6 Análisis dimensión 1 por desempeños grupo 2.....	81
Gráfica 7 Resultado dimensión 1 grupo 1.....	82
Gráfica 8 Resultados dimensión 1 grupo 2.....	82
Gráfica 9 Análisis dimensión 2 por desempeños grupo 1.....	90
Gráfica 10 Análisis dimensión 2 por desempeños grupo 2.....	91
Gráfica 11 Análisis Pre-test y pos-test dimensión 2 grupo 1.....	92
Gráfica 12 Análisis Pre-test y Pos-test dimensión 2 grupo 2.....	92
Gráfica 13 Análisis dimensión 3 por desempeños grupo 1.....	101
Gráfica 14 Análisis dimensión 3 por desempeños grupo 2.....	101
Gráfica 15 Análisis dimensión 3 grupo 1.....	102
Gráfica 16 Análisis dimensión 3 grupo 2.....	102

**Lista de Ilustraciones**

Ilustración 1 Carta para experto .....	86
Ilustración 2 Respuesta de experto.....	87
Ilustración 3 Charla de experto .....	87
Ilustración 4 Texto expositivo-descriptivo en español.....	95
Ilustración 5 Texto expositivo descriptivo en inglés.....	96
Ilustración 6 Rejilla de valoración de textos .....	97
Ilustración 7 Pre-test estudiante .....	106
Ilustración 8 Pos-test estudiante 10.....	106
Ilustración 9 Reserva natural " La Montaña del Ocaso" .....	110

## Lista de Anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica.....	142
Anexo 2. Rejilla del Pre-test y Pos-test.....	162
Anexo 3: Evidencias de la implementación de la Secuencia Didáctica.....	165
Anexo 4. Consigna para el Pre-test y Pos-test.....	169
Anexo 5. Rejilla de evaluación en español e inglés dentro de la SD.....	170
Anexo 6. Pre-test: estudiante No. 17 grupo 1.....	172
Anexo 7. Pos-test: estudiante No. 17 grupo 1.....	173
Anexo 8. Formato de diario de campo.....	177
Anexo 9. Consentimiento informado a padres de familia.....	179

## 1. Presentación

La necesidad de comunicarse con otros ha sido una constante en la historia de la humanidad. En un principio, la forma de comunicación se realizó a través de sonidos guturales que con el paso del tiempo fueron evolucionando en sonidos inteligibles, los cuales, gracias a la interacción social, generalizaron su significado, dando origen a las palabras o lenguaje oral. En este proceso la selección natural fue fundamental, pues propició el desarrollo de aquellos aspectos físicos necesarios para la evolución de la conciencia, del razonamiento y de la motricidad fina, que hicieron posible plasmar y dejar para la posteridad evidencias de creencias, sentimientos, hazañas, etc., ejemplo de ello son las pinturas rupestres y las escrituras cuneiformes y jeroglíficas (Bonilla y Nogueira, 2005).

Para que esto se diera, tuvieron que pasar cientos de años. Hoy un niño lo logra en sus primeros años de vida gracias a que vienen "equipados" con capacidades y habilidades propias de la especie, que al conjugarse con la interacción social favorece la construcción de hipótesis de escritura (pseudo escrituras), que según Goodman (1991), suelen pasar desapercibidas porque como adultos se desconoce el garabateo como un primer acercamiento del niño a la escritura, ya que no cumple con parámetros convencionales de la lengua escrita formal. "Se han destruido los comienzos del descubrimiento del sistema de escritura de los niños muy pequeños cuando hemos tirado a la basura hojas llenas de garabatos, exploraciones sobre las formas de las letras y las funciones de la escritura" (p. 107).

Por lo tanto, se puede decir que el acto de escribir es una actividad inherente a la condición humana, pues desde la niñez el ser humano manifiesta la necesidad de comunicar sus pensamientos y sus ideas a través de la escritura. Sin embargo, la escritura es un proceso



cognitivo complejo que no se adquiere de forma natural como la oralidad, sino que es una destreza que se desarrolla por contacto social y cultural y que exige del conocimiento, reconocimiento y dominio de un sinnúmero de estrategias propias del acto de escribir, las cuales se espera sean enseñadas en la escuela.

La importancia del lenguaje en el contexto educativo, ha sido ratificada por investigaciones como la de Martínez, Quintero y Ruiz (2013) quienes demostraron la relación entre el desarrollo del lenguaje y la formación del pensamiento científico, aspecto fundamental para la comprensión de las ciencias. En esta investigación se concluye que el lenguaje posibilita el acceso al conocimiento, además del desarrollo de habilidades cognoscitivas y lingüísticas, para el aprendizaje de las ciencias; es así como por medio de éste, el conocimiento subjetivo se torna en conocimiento objetivo. Ya que el lenguaje y la formación del pensamiento se desarrollan en todas las áreas del conocimiento.

A pesar de lo expuesto, la tarea de enseñar y promover la escritura se ha dejado exclusivamente al área de lengua castellana, delegando esta responsabilidad al profesor de dicha área, quien muchas veces es juzgado como incompetente cuando los estudiantes presentan fallas en términos de aplicabilidad del lenguaje en su vida cotidiana. Al respecto Vasco (2013) plantea: “Si los niños no tienen desarrolladas sus habilidades lectoras, ¿cómo resuelven los problemas de matemáticas, cómo se acercan a la ciencia, al área de sociales? Leer y escribir no es conocer la gramática. Es ser capaz de comprender y expresar” (p. 121).

Lo anterior indica, que es de vital importancia que todos los docentes reflexionen sobre la concepción de la escritura en la escuela y sin importar su área de desempeño, incorporen la lectura y la escritura como ejes en sus prácticas de enseñanza. De acuerdo a esto, Campo (2013) afirma: “Se lee y se escribe en ciencias naturales, en sociales, en matemáticas, en música y arte. El mundo se lee y se escribe desde distintos lenguajes” (p. 8).

Estas ideas coinciden con lo expuesto en la investigación titulada “Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana”, realizada por Pimiento (2012). Dichas concepciones se abordaron desde sus discursos y sus prácticas de aula. La investigación permitió identificar y comprender las concepciones sobre las competencias en lectura y escritura que tienen los docentes de áreas diferentes al lenguaje, desde el supuesto de que la lengua escrita es, por excelencia, un instrumento para la construcción de los conocimientos escolares. Sin embargo, en esta investigación Pimiento (2012) concluyó que “Los docentes asumen la lectura y la escritura como un conjunto de habilidades ya desarrolladas y como contenidos teóricos exclusivos del área de lengua castellana, con pocos nexos formativos con las demás asignaturas” (p.5).

Estas concepciones, además de las planteadas por el MEN (2014), quien sostiene que “Quienes saben escribir solo necesitan hacerlo una vez (...). Escribir implica necesariamente redactar textos con buena ortografía” (p. 12), repercuten directamente en la práctica pedagógica y en la manera como se enseña a escribir. Por lo que se hace necesario transformar dichas prácticas al interior de las aulas y pensar el lenguaje escrito como un proceso que se debe enseñar en todas las áreas del conocimiento y no solo desde lenguaje.

Así mismo, Luria (como se citó en Ruíz y Ruíz 2010) afirma que el lenguaje escrito:

Es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte operaciones conscientes (...). Permitiendo volver a lo ya escrito, garantizando el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento.  
(p. 90)

La escritura también tiene un rol en el ejercicio de la ciudadanía. En la investigación realizada por González y Sánchez (2010) sobre el papel de la educación para formar

ciudadanos y el uso de la escritura como dispositivo para un ejercicio pleno de la ciudadanía, se concluye que el no tener las habilidades para interpretar el entorno y manifestar los desacuerdos e injusticias a través del lenguaje escrito, se constituye en otra forma de exclusión a la que están sometidos miles de ciudadanos.

Estas ideas son igualmente relevantes si se trata de la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés, con la que se busca mejorar las condiciones económicas, laborales y educativas de los estudiantes en un mundo globalizado, aspecto que es ratificado por Bernal y Bernal (2016), quienes llaman la atención acerca de:

La importancia que actualmente tiene el idioma inglés, no solo como idioma universal y lengua franca, sino también, como código de comunicación en los ámbitos de las relaciones internacionales entre los países, en temas como la economía, la educación, el deporte, el campo investigativo, entre otros. (p.12)

Es así como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el año 2004, debido a la necesidad de cumplir con los requerimientos de un mundo globalizado, donde una lengua extranjera cobra vital importancia para que una persona se desenvuelva en los diferentes ámbitos de su vida, lanza como estrategia el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), cuyo objetivo principal es: “Tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural” (s.p).

De esta forma, se pretende mejorar la calidad de la educación de los estudiantes del sector oficial de Colombia, para que desarrollen competencias comunicativas en el uso del inglés como lengua extranjera, haciendo uso de él en su vida diaria y favoreciendo oportunidades laborales donde es requisito hablar y escribir en inglés. El reto adicional era asegurar que los niveles de competencia en inglés de los colombianos fueran equiparables con referentes internacionales, garantizando así la posibilidad de movilidad estudiantil y laboral, pilares para

la competitividad. En este marco, el MEN adoptó el “Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCER): Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación” (2002), el cual describe:

De forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. (p.1)

Del mismo modo, el MCER (2002) tiene en cuenta la competencia comunicativa y sus componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, los cuales ayudan a comprender conocimientos, destrezas y habilidades. (p. 13)

Con respecto a lo expuesto, se han realizado diversas investigaciones para mejorar la producción escrita en lengua inglesa, como la que llevó a cabo García (2016), cuyo objetivo era mejorar la competencia escritora en lengua inglesa de alumnos de educación de básica primaria y su autorregulación del proceso. Dicha investigación concluyó que después de hacer la intervención a los grupos, tanto la autorregulación de los estudiantes como la competencia escritora mejoraron de manera significativa. La autorregulación, la cual nace de la necesidad de ver más que el resultado, el proceso mismo, contribuye a disminuir los sentimientos de frustración en los estudiantes.

Del mismo modo, Escandón (2012), resalta la importancia de promover la autorregulación de los estudiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera, donde el agrado y la motivación sean facilitadores de la asimilación y puesta en práctica del inglés en contextos reales y significativos para ellos. Se concluyó que el uso de la estrategia didáctica, de contratos pedagógicos, mejora el aprendizaje del idioma inglés y el trabajo autónomo, porque el estudiante busca aplicar lo aprendido por él mismo, reconoce en qué está fallando y trata de hacerlo cuantas veces sea necesario. Del mismo modo, el estudiante siente gusto por el inglés

y se siente motivado a aprender, ya que la nota no es lo que más importa sino lo que él haya aprendido.

A pesar de lo expuesto, las prácticas tradicionales de enseñanza conllevan a que tanto la lengua materna como la lengua extranjera, sean enseñadas de manera descontextualizada y poco significativa para el estudiante al momento de escribir o de hacer uso del lenguaje escrito en su vida cotidiana. Desde esta perspectiva, la enseñanza del lenguaje se centra en aspectos formales de la lengua, sin tener en cuenta la función comunicativa del lenguaje y su utilidad en situaciones de comunicación reales donde el estudiante reconozca la aplicabilidad en su vida diaria. Es por esto, que deberían realizarse cambios en la forma de concebir el lenguaje en el aula para trascender en la manera como llega el lenguaje escrito a los estudiantes.

Las dificultades de aprendizaje y enseñanza del inglés, se deben a la manera tradicional como es abordada dicha práctica en las instituciones educativas, como lo plantea Mei (2008), los programas se basan en las unidades básicas de un currículo de lengua extranjera privilegiando la enseñanza del vocabulario y la gramática en forma descontextualizada, sólo se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas de los estudiantes, el aprendizaje está determinado por un libro guía y salón de clases, olvidando el contexto real. Aun en las instituciones educativas se continúa enseñando la lengua extranjera con enfoques de los setenta, los cuales se basaban, en gran medida, en estructuras y ejercicios de repetición de las mismas.

Estas mismas dificultades se encuentran en la institución educativa Ciudadela del sur, en donde a pesar de los esfuerzos por cambiar la visión en cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera, se continúa utilizando enfoques tradicionales que no permiten avances reales en los estudiantes.

Solo en la sede Puerto Espejo se está realizando un intento por crear un nuevo paradigma frente a la enseñanza tradicional del inglés, utilizándolo como vehículo para la enseñanza de otras áreas del conocimiento como ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas, pero aún es necesario que en dichas prácticas se use el inglés para producir textos y no solo aprender vocabulario de diferentes asignaturas.

Al respecto, Viteri (2014) llevó a cabo una investigación que tenía como propósito realizar un análisis pragmático de la traducción al inglés de cartas escritas en español por niños Kichwa hablantes nativos de la selva amazónica ecuatoriana, analizando cómo la intención comunicativa de los emisores y los aspectos culturales y sociales pudieron ser transferidos a la traducción al inglés. Finalmente, se concluyó que la traducción es una actividad mediadora entre dos culturas, y que un texto considerado como pequeño y simple desde el punto de vista lingüístico, amerita ser analizado desde los tres componentes de la textualidad, es decir, “La coherencia, la cohesión y la progresión temática” (p.167).

Así mismo, se refleja la necesidad de escribir con un propósito real de comunicación donde los estudiantes se sientan motivados para mostrar su entorno a través de la escritura, porque sabían que sus producciones iban a ser leídas por destinatarios reales, en este caso, sus “padrinos” de otro país. Esta investigación concluye, que en términos de producción escrita y más en una lengua extranjera, se hace necesario que el estudiante al desarrollar la habilidad de escribir, puede sobrepasar fronteras, interactuando con personas con las que nunca se ha visto personalmente, accediendo de esta manera, al conocimiento del contexto y de la cultura en la cual cada uno se encuentra inmerso. Es así, como el proceso formal de escribir para alguien real cobra preponderancia, dado que el estudiante se convierte en protagonista de su propio aprendizaje.

Cabe resaltar que para el aprendizaje de procesos escriturales en una lengua extranjera, el estudiante pasa por los mismos procesos cognitivos con que aprendió su lengua materna. Sin

embargo, debido a que en el aula persisten prácticas de enseñanza tradicionales para aprender a escribir en lengua materna, la forma en que los estudiantes son expuestos a ella, se hace de manera aislada, fragmentada y con énfasis en lo concerniente al desarrollo lingüístico más no pragmático de la misma. Procesos carentes de contexto que no tienen en cuenta un destinatario real ni un propósito real de comunicación que sea significativo para los estudiantes. En otras palabras, la necesidad de escribir en los estudiantes no nace de sus propios intereses sino como una actividad mecánica cuyo propósito es cumplir con una tarea.

Ahora bien, si esto pasa en el aprendizaje formal de la escritura en la escuela con respecto a la lengua materna, estas mismas prácticas tradicionales se utilizan para el aprendizaje de la lengua extranjera, donde se hace énfasis en las reglas gramaticales sin tener en cuenta situaciones reales.

Desde esta misma perspectiva, Lerner (2001) afirma que “El desafío es que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social” (p.40).

En otras palabras, la escritura tiene un carácter funcional y como se ha dicho anteriormente un carácter social. Por lo tanto, no se puede limitar la escritura al aula de clase, puesto que abarca todos los ámbitos en los cuales el ser humano interacciona y está inmersa en todos los aspectos que forman parte del individuo.

Como lo plantea Soto (2014):

“Es preocupante hallar que los estudiantes de básica primaria adolecen de habilidades a la hora de producir textos, y en la práctica se continúe recurriendo al desarrollo de actividades basadas en transcripciones de grafemas, sílabas, oraciones y textos, análisis de comprensión y producción textual aislados del contexto y de la situación de comunicación real” (p. 22).

Además de lo anterior, existe otra problemática en la enseñanza de la escritura, la cual tiene que ver con que el maestro también fue educado en un sistema que redujo la escritura a ejercicios de gramática, caligrafía y ortografía, privilegiando la realización de oraciones y textos incompletos y descontextualizados, sin destinatarios reales y alejadas de situaciones reales de comunicación, prácticas que replica con sus estudiantes.

Estas ideas fueron corroboradas por Avilés (2009), quien concluyó que en el aula de clase se continúa considerando la escritura como un producto y no como un proceso. “La enseñanza tradicional de la lengua escrita, se enfoca al conocimiento del alfabeto con su correspondencia sonora-gráfica, en la ortografía. Enfatiza más aspectos gramaticales que funcionales y de reflexión sobre el uso de la misma” (p.34).

Los estudiantes escriben textos ajenos sólo para ser calificados por el docente, sin una intención comunicativa significativa.

Por lo anterior, el docente debe tener claro que la producción textual debe surgir del interés de los estudiantes por contar, comunicar, explicar un suceso, un acontecimiento o un contenido, hasta llegar a escribir textos más estructurados como ensayos, exposiciones, artículos, entre otros. Esto fue corroborado por Bravo (2013), quien diseñó e implementó una estrategia pedagógico/didáctica que permitió a los niños y niñas producir textos significativos, desde sus intereses y necesidades.

Esta preocupación también ha sido abordada a nivel nacional por el MEN (1998), cuya meta en la formación del lenguaje es desarrollar competencias en los estudiantes para que se puedan llegar a desenvolver con éxito en las diferentes situaciones comunicativas en los diversos escenarios “Ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores (...). Los contextos y los individuos” (p.23).

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



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

De igual manera, la investigación realizada por Bernal y Bernal (2016), sobre producción escrita en inglés, ratifican la importancia de “revolucionar” la educación desde la praxis del docente frente a la enseñanza de una lengua extranjera y de cambiar la noción de una educación tradicional donde se tiene en cuenta sólo lo lingüístico pero no lo comunicativo.

Dicha investigación plantea la importancia del Programa Nacional de Bilingüismo, el cual espera que todas las instituciones sin importar el nivel de escolaridad, asuman el proyecto bilingüe como plataforma para promover ‘revoluciones’ de enseñanza y aprendizaje del inglés, mediante la implementación de metodologías que proponen un énfasis comunicativo en su enseñanza, tanto a nivel oral como escrito y que replanteen el énfasis en el paradigma gramatical y el método de traducción, tan ampliamente diseminado a lo largo del país.

Las dificultades que tienen los estudiantes en cuanto a la lectura y la escritura se han visto reflejadas en los resultados obtenidos en pruebas como PISA (Programme for International Student Assessment). En su última edición de 2015, en todas las áreas Colombia está por debajo del promedio mundial, los estudiantes colombianos consiguieron 425 puntos en lectura, mejorando 40 puntos desde el año 2006 pero aún lejos de los mejores países ubicándose en el puesto 57 de 72 países donde Singapur ocupó el primer puesto obteniendo un puntaje de 535 puntos en la prueba de lectura.

De igual forma, en las pruebas realizadas a los estudiantes de grado 11 en inglés, también se observan los bajos resultados. Granjas (2016) afirma que “De acuerdo con el Índice de Nivel de Inglés 2015 de Education First (EF), que analizó 70 países, Colombia está en el puesto 57. En la clasificación obtuvo un puntaje de 46,54, que según el informe, resulta ser

muy bajo”.(s.p). Para el MEN, citado por Granjas (2016), los bajos niveles pueden explicarse por el hecho de que la enseñanza del inglés en el país no ha sido un asunto relevante en las instituciones educativas públicas.

Las dificultades mencionadas, también se han visto reflejadas en los resultados obtenidos en el área de lenguaje, por parte de los estudiantes de la institución educativa Ciudadela del Sur, con muy bajos niveles en el ISCE, con puntuaciones en primaria de 5,58 en el año 2015 y 4,04 en el año 2016, en secundaria con 4,29 en el 2015 y 3,47 en el 2016 y en la media con un resultado de 5,24 en el 2015 y aún más bajo en el año 2016 de 3,97.

Realizando un análisis de los resultados de las pruebas saber en la institución, en lo que respecta a la competencia escritural, se puede concluir que los estudiantes presentan dificultades en los siguientes aspectos: estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, selección de líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito, la organización micro y superestructural, el desarrollo de un texto, las ideas, además siguiendo la matriz de referencia de lenguaje para grado tercero del año 2016 respecto al campo semántico, los estudiantes no tienen en cuenta: “tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación”. (p.1) De igual manera, los estudiantes no prevén el plan textual, no comprenden los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, ni el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa, no seleccionan los mecanismos que aseguren la articulación sucesiva de las ideas en un texto y no prevén temas, contenidos o ideas atendiendo al propósito.

Estos resultados, demuestran que aún no se tiene en cuenta que el lenguaje es el principal instrumento de acceso al aprendizaje de todas las áreas del conocimiento, en las cuales se deben producir textos y no conceptos aislados sin sentido para el estudiante, además, como

se mencionó antes, la enseñanza de la lengua materna y del inglés sigue centrada en la memorización de las normas gramaticales sin tener en cuenta el enfoque comunicativo y la necesidad de integrar en la enseñanza las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir.

Teniendo en cuenta el análisis de los resultados anteriores, la institución educativa ha elaborado planes de acción y de mejoramiento, los cuales buscan fortalecer y mejorar los desempeños de los estudiantes en lenguaje, tales como la articulación con el programa del Ministerio de Educación “Todos a Aprender”, “Supérate con el saber” y “Aprendamos”. Sin embargo, dichas propuestas no se encuentran consolidadas como procesos investigativos que posibiliten mejorar la producción de los estudiantes y a la vez permitan a los docentes reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas, para generar una transformación en la enseñanza del lenguaje escrito.

Todas las dificultades mencionadas suceden en la escritura en general y especialmente en los textos expositivos poco trabajados en el aula, ya que la escuela privilegia el texto narrativo sobre todos los textos y mucho más en segundo idioma, por lo tanto es necesario abordar esta tipología textual, como lo demuestran diversas investigaciones como Marín y Aguirre (2010), Fernández, (2016) y Oliveros (2013).

Por tal motivo, en la presente propuesta de investigación se abordará la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, por ser uno de los textos que más circulan en las aulas, no solo en el área de lenguaje sino también en las otras áreas del conocimiento, lo que implica desarrollar propuestas que ayuden a los estudiantes a formarse como escritores, partiendo de situaciones reales y de interés para los estudiantes, esto en concordancia con los objetivos del pilotaje de bilingüismo desarrollado en la sede Puerto Espejo de la institución y dando cumplimiento a las exigencias planteadas por el Plan Nacional de Bilingüismo del país.

En este contexto, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en alumnos de los grados 4° y 5° de la institución educativa Ciudadela del Sur, sede Puerto Espejo de Armenia? y ¿Qué reflexiones genera, respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, la implementación de dicha secuencia didáctica?

El objetivo general de la investigación es “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés en alumnos de los grados 4° y 5° de la institución educativa Ciudadela del Sur, sede Puerto Espejo de Armenia y reflexionar sobre las transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes: (a) Identificar el nivel en la producción textual de los estudiantes, antes de implementar la secuencia didáctica, (b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés en los grupos de estudio (c) Implementar la secuencia didáctica y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje (d) Identificar el nivel de producción textual después implementar la secuencia didáctica y (e) Contrastar los resultados de la prueba inicial y final para identificar las transformaciones en la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés.

Esta pregunta y sus objetivos se corresponden con el marco del Macroproyecto de investigación en Didáctica del Lenguaje, que orienta y dirige la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, ubicándose en una concepción socio constructivista de la enseñanza, y un enfoque comunicativo del lenguaje.

El impacto que se espera generar con el desarrollo del presente proyecto de investigación, es demostrar que la implementación de secuencias didácticas para abordar la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, se constituye en una estrategia pedagógica que

permite articular saberes escolares, sociales y culturales, aportando de esta manera al desarrollo de competencias comunicativas y en la producción textual de los estudiantes.

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

Después de contextualizar el problema y el estado del arte del mismo, argumentando las razones que conllevaron al desarrollo de esta propuesta, es preciso decir que en este documento se expone el informe final de la investigación; por consiguiente, en el próximo capítulo se fundamentan las concepciones teóricas que aportaron al desarrollo del proyecto investigativo, retomando teorías de autores como: Vygotsky (1995), Hymes (2001), Lerner (2001), Jolibert (1991-2009), Adam (citado en Padilla et al., 2007), Meyer (citado en Padilla et al., 2007), Perrenoud (2010) y Camps (2003), entre otros, cuyos aportes sobre el lenguaje, lenguaje escrito, texto expositivo, producción textual, secuencia didáctica y prácticas reflexivas, fueron primordiales para el diseño de los instrumentos y la estructuración de la secuencia didáctica, contribuyendo igualmente en el análisis de los resultados.

Posteriormente, en el capítulo del marco metodológico, se presenta el tipo y diseño de investigación. Del mismo modo, se describe la población y muestra, las hipótesis, la operacionalización de las variables, y por último se especifican las técnicas e instrumentos de recolección de información y el procedimiento del proyecto.

Posteriormente, se presenta el análisis de la información, a partir de dos ejes: por un lado, los desempeños de los estudiantes (análisis inferencial), respecto a la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, antes y después de la implementación de la SD, y por otro

lado, se da cuenta de la reflexión de las prácticas de las docentes, mediante un análisis cualitativo.

Como cierre del informe, se presentan las conclusiones y recomendaciones obtenidas de todo el proceso investigativo. En las conclusiones se responde a la pregunta y se hace un balance del alcance de los objetivos del estudio, correlacionando los resultados con antecedentes investigativos. Respecto a las recomendaciones, se hacen las sugerencias con el fin de aportar a futuras investigaciones relacionadas con la enseñanza de la lengua materna y lengua extranjera, desde un enfoque comunicativo, que surgen en el marco de situaciones y usos reales de comunicación.

## 2. Marco Teórico

En este capítulo se presentan los referentes teóricos que se utilizaron para llevar a cabo esta investigación. Para ello, se hace necesario realizar una definición de los principales conceptos y teorías, con base en los cuales se llevó a cabo la construcción de los instrumentos, el diseño de la secuencia didáctica y el análisis de la información. En este orden de ideas, se abordará el lenguaje, el lenguaje escrito, los modelos de producción textual, profundizando en la propuesta de Jolibert, el texto expositivo, específicamente con F.O.S descriptiva, la secuencia didáctica y las prácticas reflexivas

### 2.1 Lenguaje

El estudio del lenguaje y su función ha sido tema de gran interés para la comunidad científica partiendo de la obra de Lev S. Vygotsky, quien en su libro “Pensamiento y lenguaje” (1995), abrió un espacio para la reflexión sobre las concepciones del lenguaje a partir de sus ideas y diferentes autores entre ellos Piaget y Stern. Vygotsky (1995) plantea que:

La función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social. Cuando se estudiaba el lenguaje a través de su análisis de elementos. Esta función estaba disociada también de la función intelectual, eran tratadas como si fueran funciones separadas, aunque paralelas, sin prestar atención a su evolución estructural y evolutiva; no obstante, el significado de la palabra es una unidad de ambas funciones. (p.26)

Al respecto de la función social del lenguaje, Piaget (como se citó en Vygotsky, 1995) revolucionó el estudio del pensamiento y lenguaje infantil afirmando que el lenguaje va evolucionando de acuerdo a la edad del niño, en su obra él afirmaba:

En el lenguaje egocéntrico, el niño habla solo sobre sí mismo, no toma en cuenta a su interlocutor, no trata de comunicarse ni espera respuestas, y a menudo ni siquiera le interesa si los otros le prestan atención. Similar a un monólogo: piensa en voz alta, es como un acompañamiento a cualquier cosa que puede estar haciendo: En el lenguaje socializado el niño intenta un intercambio con los demás, ruega, ordena, amenaza, transmite información, hace preguntas. (p. 37-38)

Por lo contrario, Stern (como se citó en Vygotsky, 1995), cree “Que el niño descubre el significado del lenguaje de una vez y para siempre” (p.51).

El lenguaje tiene un valor social, en cuanto que se adquiere y se perfecciona a través de la interacción entre personas de un mismo contexto. Precisamente, autores como Cassany, Luna y Sanz (2003) consideran que la lengua es un “Vehículo para el aprendizaje y, por lo tanto, que también debe ser aprendida como tal, es un aspecto importante que la escuela no puede negligir” (p.16). Del mismo modo, Vila (como se citó en Cassany, Luna y Sanz, 2003) afirma que:

La escuela debe intentar incidir en este proceso (el del desarrollo del lenguaje) sin limitarse a observarlo como un desarrollo natural. Por eso, el énfasis de la enseñanza de la lengua debe recaer más en sus aspectos funcionales que en sus aspectos estructurales. Se trata, sobre todo, de facilitar al escolar el dominio de la plurifuncionalidad de las partículas, incidiendo en el proceso de reorganización y almacenamiento de los diversos sistemas lingüísticos. (p. 41)

Tusón (como se citó en Cassany, Luna y Sanz, 2003) define las lenguas como:

Instrumentos de comunicación humana y nos permiten transmitirnos el mundo de “fuera” y el de “dentro”, con restricciones, claro está, porque cada uno de nosotros es diferente y nuestras percepciones del entorno son matizadas (...). La lengua no es



únicamente un instrumento de comunicación, sino que esta comunicación es a la vez (...). El instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento. (p. 35-36)

De allí que se considere que el lenguaje aporta al desarrollo de las habilidades necesarias que deben aprender los individuos para desenvolverse en el contexto donde viven.

Abordando el lenguaje desde su valor comunicativo, Hymes (citado en Pütz, 1992), plantea que la comunicación no es un propósito de la lengua sino un atributo. “Cualquier uso de la lengua involucra el atributo de la comunicación” (p.39). Es decir, que el uso del lenguaje en cualquier ámbito en el que se desenvuelve el ser humano conlleva consigo el propósito implícito de comunicar.

Ahora bien, en cuanto al concepto de lenguaje abordado desde una perspectiva didáctica, Pérez Abril (2010) sostiene que “La cultura escrita va mucho más allá del dominio del sistema escrito, de la codificación y la decodificación” (p.1). Para que se dé realmente un aprendizaje real y que el estudiante se puede inscribir en dicha cultura es necesario que los docentes reflexionen acerca de la didáctica como disciplina que se ocupa de las prácticas de enseñanza. Pérez Abril (2010) plantea que:

La enseñanza del lenguaje es la disciplina central, pues su objeto se relaciona con la reflexión teorización y diseño de situaciones en las que se construyen las condiciones para que los niños avancen, se vean retados, exigidos acompañados y respetados en ese recorrido por el mundo de la cultura, a través del lenguaje. (p.18)

Lo anterior se reafirma por el MEN (2006) al establecer en los estándares de competencias que “El lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social” (p.18).

Como valor subjetivo, el lenguaje permite al individuo constituirse como persona y conocer la realidad circundante de la que hace parte y participar en la construcción y

transformación de ésta. Como valor social, el lenguaje se plantea como el puente facilitador que permite establecer y mantener relaciones con los demás. Estas dos manifestaciones del lenguaje que menciona el MEN, hacen referencia a los instrumentos que los individuos pueden acceder para desenvolverse en diversos ámbitos de la vida del individuo tanto social como culturalmente.

Respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, Cassany, Luna y Sanz (2003) consideran que “cada aprendizaje lingüístico, no importa en qué lengua se realice, es una suma a la competencia lingüística general del individuo. La expresión de esta competencia en una lengua o en otra es sólo una cuestión de contexto” (p.28).

Después de tener un acercamiento a algunas concepciones del lenguaje, desde su valor social y como vehículo del pensamiento, el cual toma vida al interior de una cultura y como principal medio de las relaciones humanas, se abordará el lenguaje escrito, como una de sus expresiones.

### 2.1.1 Lenguaje escrito

Al hacer referencia sobre qué es escribir, Pardo y Cisneros (1996) aclaran algunos términos que con frecuencia se confunden tales como la escritura y el lenguaje escrito. Respecto a la escritura, la definen como una manera de hacer uso de las estructuras formales de una lengua y en cuanto al lenguaje escrito lo definen como el uso de la escritura en contexto. En otras palabras, la escritura es considerada como la forma convencional donde se hace uso de notaciones alfabéticas y no alfabéticas de la lengua, mientras que el lenguaje escrito cambia dependiendo de las condiciones con que sea usado en un momento y tiempo determinados.

Al hacer referencia a las ideas de Vygotsky (1995); este define el lenguaje escrito como: “La forma más elaborada del lenguaje (...)”. Además, tiene en cuenta que:

En el lenguaje escrito, donde falta una base situacional y expresiva, la comunicación sólo puede ser lograda a través de las palabras complicadas, de ahí el uso de borradores. La diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental. (p.187)

Desde una perspectiva similar, Tolchinsky (citada en Arévalo, Casa y Novoa, 2010) define la escritura como:

Un sistema de notación alfabética, las letras y sus reglas de combinación y el conjunto de caracteres y convenciones gráficas tales como signos de puntuación, subrayado, mayúscula, etc. Cuyo objetivo es producir mensajes que cumplan su función comunicativa respondiendo a las expectativas del emisor del receptor en contenido y forma. (p.47)

Para esta autora, aprender a escribir no es solo aprender letras y palabras sino adentrarse en los distintos géneros discursivos de la modalidad escrita, esto significa que no basta con

conocer el funcionamiento del sistema de escritura, es necesario conocer su función comunicativa y el contexto en el que se escribe.

Como se puede ver, el lenguaje escrito se define desde su uso, es decir, el término escribir se refiere a una práctica cultural, Tolchinsky (2001), plantea que “La adquisición de las convenciones de la escritura es un ejemplo de que la escritura es única fuente de conocimiento. No hay manera de adquirir las convenciones de un sistema en particular sin descubrirlas dentro del sistema” (p.9).

Esto tiene relación con los aportes de López (citado en Estrada y Martínez, 2016) quien señala que “Tanto la escritura como la lectura, son prácticas inmersas en la peculiaridad de los contextos en las que se llevan a cabo y por eso se debe garantizar que tengan sentido para los estudiantes desde sus propias peculiaridades” (p.31).

Díaz y Zuluaga (citados en Arévalo, Casa y Novoa, 2010), concuerdan con la concepción de Tolchinsky y Teberosky (1995), cuando aclaran que escribir es un proceso constructivo de representación de significados a través de los cuales se expresan los pensamientos con una intención comunicativa, idea que concuerda con lo expuesto por Cassany (1999), “Escribir es una de las variadas formas de actividad humana dirigidas hacia la consecución de objetivos” (p.24). De igual forma, Goody (citado en Cassany, 2007), afirma que el acceso a la lengua escrita cambia, por un lado, el estilo cognitivo, y, por el otro, la organización social” (p.35).

De acuerdo a esta definición, el acto de escribir no se limita a simple trazos sobre el papel, sino que va más allá, debe crear un mensaje con una intención pensada en la persona a la que va dirigida.

Para Cassany (2003), “El acto de escribir se compone de tres procesos básicos; hacer planes, redactar y revisar y, de un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos” (p.265).

Ahora bien, si se revisan cuáles son los planteamientos respecto al lenguaje escrito en una segunda lengua, se hace necesario considerar lo que está formulado en el Plan Nacional de Bilingüismo (2004-2019), con el que se pretende que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para cumplir con las demandas de un mundo globalizado y en donde el inglés como lengua extranjera juega un rol decisivo en el campo laboral. Dentro de dichas competencias comunicativas, está incluida la competencia lingüística, la cual según Los Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera (2006) “Implica, no sólo el manejo teórico de conceptos gramaticales, ortográficos o semánticos, sino su aplicación en diversas situaciones” (p.11).

Es por esto que desde este contexto, la escritura es considerada como un recurso social, facilitador del conocimiento no solo del contexto nacional de los estudiantes, sino también de una visión del mundo de manera global, donde tengan mayor acceso a la información y donde puedan acceder a mejores oportunidades no solo académicas sino también laborales (MEN, 2006).

Después de abordar algunas concepciones sobre lenguaje escrito, se presenta a continuación algunos modelos de producción textual.

## **2.2 Modelos de producción textual**

Cassany (citando a Cassany, 1987 y Camps, 1990a):

Explican los diversos modelos de composición propuestos para la expresión escrita: desde la propuesta lineal de distinguir las tres fases de preescribir, escribir y reescribir, hasta el modelo más sofisticado de los estadios paralelos, donde los diversos niveles de composición (palabras, frases, ideas y objetivos) interaccionan entre sí. Pero seguramente el modelo teórico más difundido y aplicado a la enseñanza es el de (Flower y Hayes, 1980 y 1981). (p.263)

La escritura según Camargo, Uribe y Caro (2011) es reconocida como una actividad compleja, diferente a la expresión oral en la que el escritor debe tomar múltiples decisiones y en la que intervienen una serie de procesos, con características específicas enmarcadas desde diferentes perspectivas teóricas.

Para estos autores, teniendo en cuenta las propuestas de García-Debanc y Fayol (citados en Camargo, Uribe y Caro, 2011), quienes plantean que un modelo puede entenderse como:

Un fundamento teórico y como un soporte de la relación entre las disciplinas (...).  
Promueve el acuerdo entre la investigación en curso y la investigación definida. Enfoca las construcciones teóricas relevantes para el procesamiento del saber y busca acuerdos con procesos y operaciones en un contexto natural. (p.143)

Por otro lado, Hernández y Quintero (citados por Camargo, Uribe y Caro, 2011) utilizan otra clasificación, en la cual se tienen en cuenta los productos, los procesos que intervienen, los problemas con que se encuentra el escritor y las interacciones de escritura/contexto.

Teniendo en cuenta estas clasificaciones se pueden distinguir cinco grandes modelos que retoman los aspectos mencionados por dichos autores, los cuales se mencionan a continuación:

### **2.3.1 Modelos de producto**

Camargo, Uribe y Caro, (2011) sugieren que este modelo se centra en el desarrollo de la competencia textual del alumno desde una perspectiva fundamentalmente lingüística. Para Mata (citado en Camargo, Uribe y Caro, 2011), dicha competencia textual se comprende desde dos dimensiones: la micro-estructural que se refiere al dominio de los aspectos formales del texto y la macro-estructural que implica el aprendizaje y utilización de las tipologías textuales. De este modelo se desprenden dos enfoques de enseñanza: el modelo oracional y el modelo textual.

### **2.3.2 Modelos de redacción en etapas**

Camargo, Uribe y Caro (2011), plantean que desde “Estos modelos se describen el proceso de composición, como una serie lineal de etapas separadas en el tiempo y caracterizadas por el desenvolvimiento gradual del producto, sin tener en cuenta los procesos internos del escritor” (p.23). Estos modelos proponen tres pasos: pre-escritura, o etapa previa, escritura o redacción propiamente dicha y re-escritura o escritura definitiva.

### **2.3.3 Modelos por procesos**

Para Camargo, Uribe y Caro (2011), estos modelos son los que han tenido más amplio reconocimiento y difusión. Aquí, “La escritura es considerada como una actividad compleja y multidimensional que requiere del desarrollo de procesos cognitivos, estrategias cognitivas y metacognitivas, que revelen y demuestren los pasos intermedios que tiene lugar durante el mismo” (p.24), estos modelos se alejan considerablemente de los modelos tradicionales por etapa. Varios teóricos se inclinaron por estos modelos, entre ellos están:

#### ***2.3.3.1. Modelo de Hayes y Flower (1980)***

Estos autores tiene en cuenta tres elementos esenciales: el contexto de la tarea, los conocimientos conceptuales, situacionales y retóricos, y los procesos de escritura.

#### ***2.3.3.2. Modelos de Scardamalia y Bereiter (1992)***

En este caso los autores proponen dos modelos de composición: decir el conocimiento y transformar el conocimiento, el primero se refiere a hacer un empleo efectivo de las estructuras cognitivas y el segundo a explicar la escritura como una tarea compleja de resolución de problemas.

### **2.3.3.3. Modelo de Hayes (1996)**

Este modelo tiene dos componentes importantes: el entorno de la tarea y lo individual. El entorno de la tarea hace referencia al contexto social y saberes previos del escritor y lo individual es un componente físico que comprende el texto que el escritor ha producido hasta ese momento.

### **2.3.3.4. Modelo de Candlin y Hyland (1999)**

Para estos autores se entiende la escritura como texto, como proceso y como práctica social, se interesa por conocer las relaciones, complicaciones y desarrollos que se hacen evidentes en el aula.

### **2.3.3.5. Modelo de Camps (2003)**

La autora define este modelo para la composición escrita centrado en el trabajo por proyectos que tiene en cuenta de manera especial, la situación discursiva y los objetivos de aprendizaje. Este tipo de proyectos tiene un carácter plural, en el que la participación en grupo, tanto en la elaboración del texto como en su revisión y reescritura tiene gran importancia. Este modelo se expondrá a fondo más adelante.

### **2.3.4 Modelos contextuales o ecológicos**

Estos modelos tienen en cuenta los aspectos sociales que los modelos cognitivos no contemplan, para establecer un ambiente de apoyo, de colaboración y de negociación de significados entre profesor y alumnos. En estos modelos se tienen en cuenta la presentación de situaciones concretas, con el propósito de profundizar en la dimensión social y comunicativa de la escritura. Aquí se destacan teóricos como Marinkovich, Morán y Vergara.



### **2.3.5 Modelos didácticos**

Para comprender estos modelos es necesario definir el término didáctica y didáctico desde Álvarez (citado por Camargo, Uribe y Caro, 2011), el cual lo define como “La solución de situaciones problemáticas referidas a la enseñanza y al aprendizaje de contenidos escolares o académicos” (p.42).

Para Hernández y Quintero (citados en Camargo, Uribe y Caro, 2011) existen unos principios didácticos que son fundamentales tener en cuenta en estos modelos de enseñanza de la escritura: atención y control del proceso, atención al contexto, intención-colaboración, individualización y autenticidad.

### **2.4 Propuesta de Jolibert para la producción textual**

La propuesta de esta autora para abordar la enseñanza de la producción textual en la escuela, resalta la importancia de trabajar textos auténticos en situaciones comunicativas reales, lo que implica hacer uso de operaciones cognitivas y de integrar diferentes aspectos de la escritura (...). Al respecto, Jolibert (2009), define la producción textual como:

Una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones que deben ser emitidos. Para construir el sentido del texto, el escritor debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.) y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos del proyecto. (p.54)

Jolibert (2009) propone siete niveles de conceptos lingüísticos, los cuales deben ser considerados por quien produce un texto. A continuación se explica en qué consiste cada uno de ellos:

### **2.4.1. Noción de contexto (contexto del texto, no de la palabra):**

Para Jolibert (1991), en la situación de comunicación:

Se debe precisar el contexto de la situación de producción. (...). Todo texto debe partir de una “situación”, de textos en relación inmediata con la vida y con los proyectos del curso: producir un artículo para el diario, contestar una carta, establecer un listado o un cuadro de repartición de responsabilidades, inventar un poema o una historia, etc... (...). Se aprende haciendo. (p.40)

Además Jolibert y Sraïki (2009) afirman que “Se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de frases aisladas” (p.57).

### **2.4.2. La Situación de comunicación:**

“Parámetros del [contexto situacional], lo que es más fácilmente perceptible por parte de los niños: emisor, objeto del mensaje, finalidad, desafío”. (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 72). El contexto o situación de comunicación está conformado por los siguientes aspectos: El enunciador, se refiere a la persona que escribe el texto y a título de qué lo escribe, es decir, el status. El destinatario, se refiere a la persona a la que va dirigida el texto, su status y su relación de igual o no. El propósito, se refiere a la finalidad que tiene el enunciador para producir el texto. Por último, el contenido, que se refiere a lo que el enunciador tiene o desea decir en su escrito (Jolibert, 1991, p. 118).

### **2.4.3. El tipo de texto**

Definir de manera más precisa, por ejemplo se refiere al tipo de texto que el autor debe producir, de acuerdo al propósito comunicativo... *¿Texto a dominante funcional?* Por ejemplo: carta, afiche, ficha técnica (receta, regla de juego, manual de uso, ficha de

fabricación), artículo periodístico, reseña, informe, etc. *¿Texto a dominante ficcional?*  
Cuento, leyenda, álbum de ilustraciones, poema, novela, etc. (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 73).

#### **2.4.4. La superestructura del texto**

Es el esquema tipológico o silueta, que se manifiesta bajo la forma de: la organización espacial de los bloques de texto de la diagramación (la “silueta” del texto); la dinámica interna, es decir, la lógica de la articulación de esas diferentes partes: ¿lógica cronológica de una reseña?; ¿lógica pragmática de una receta?; ¿lógica narrativa de un relato?; ¿lógica argumentativa de una publicidad?, etcétera. (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 73).

#### **2.4.5. Lingüística textual**

Función (es) dominante (s) organizadora (s) del lenguaje; enunciación (signos de): personas, espacio/tiempo, modalización; coherencia textual: coherencia semántica y progresión, sustitutos (anafóricos) sistemas temporales y adverbios de tiempo. (Jolibert, 1991, p. 22).

#### **2.4.6. Lingüística oracional**

Orden de las palabras o grupos de palabras, relaciones sintácticas, manejo de oraciones complejas, microestructuras ortográficas... (Jolibert, 1991, p. 22).

#### **2.4.7. Lingüística a nivel de la microestructura del texto**

Las palabras: su sentido para decir lo que uno quiere; denotaciones y connotaciones; familias de palabras. Sus microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas, (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 74)

De los siete niveles mencionados anteriormente, cabe resaltar que para el desarrollo de esta propuesta de investigación, de enfoque comunicativo, se tuvieron en cuenta tres de ellos: la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.

En este orden de ideas, varios autores han abordado la situación de comunicación dando preponderancia a la importancia de tener un propósito real de comunicación donde se tenga en cuenta el contexto.

Cassirer (citado en Hymes 2001) ratifica la importancia del lenguaje en contexto y considera el lenguaje como un facilitador que permite la interacción entre individuos que comparten un espacio “Una teoría general de la interacción del lenguaje y la vida social debe abarcar las múltiples relaciones entre los medios lingüísticos y el significado social” (p. 31). Así mismo, Lomas y Osorio (1993), afirman que:

La reflexión sobre la variedad de uso verbal y no verbal que los interlocutores ponen en juego en situaciones concretas de comunicación... Las diversas manifestaciones textuales y las variables de orden situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos” (p. 20), están directamente relacionados con la interacción social y la construcción social del conocimiento. Para lograr la competencia comunicativa, se hace necesario plantear “la enseñanza de las lenguas” de forma que fomenten las capacidades de los estudiantes desde un enfoque comunicativo y funcional de la lengua. (p. 27)

Por su parte Cassany, Luna y Sanz (2003) plantean cuatro habilidades básicas lingüísticas de comunicación: orales y escritas, productivas y lingüísticas.

De acuerdo a las habilidades anteriormente mencionadas, Solé (1994) afirma que: “Su aprendizaje nos permite continuar aprendiendo en forma progresivamente autónoma, y modificar así nuestra forma de ver al mundo y vernos a nosotros mismos; influyen, pues, en nuestras capacidades cognitivas y de equilibrio personal” (p. 3).

De allí que se hable de un aprendizaje donde se integren estas habilidades, donde a través de la interrelación de ellas se desarrolle en el estudiante no solo habilidades comunicativas

para escribir en ambientes académicos, sino que sean aplicables en cualquier situación cotidiana a la que se pueda llegar a enfrentar el ser humano.

Respecto a la superestructura, se tuvo en cuenta específicamente la que corresponde al texto expositivo de tipo descriptivo, tomando como punto de partida la definición general de Jolibert (1991- 2009), pero se articuló con la definición de superestructura planteada por autores como Álvarez (2010), Meyer (citado en Padilla et al., 2007) y Adams (citado en Padilla et al., 2007), de los cuales se ampliarán sus definiciones posteriormente.

En cuanto a la lingüística textual, en esta investigación se tendrán en cuenta:

Enunciación: Se refiere a la elección de la persona desde la que se habla (texto en 1ra o en 3ra. Persona). En este caso será un informe escrito en tercera persona.

Anáforas o sustitutos: Son palabras que reemplazan personas y objetos mencionados a lo largo de todo un texto; permiten en cualquier momento situar e identificar de qué o de quien se trata. En este caso anáforas relacionadas con las características físicas y del hábitat de un animal nativo del Quindío.

Adjetivos calificativos: Se refiere a la elección de palabras que describan las cualidades de un objeto, en este caso se refiere a las características físicas y el hábitat de un animal nativo del Quindío.

Conectores: Son marcas de relación entre constituyentes de la oración o del texto, entre ellos tenemos las conjunciones, adverbios, locuciones, preposiciones, sintagmas y cláusulas.

## **2.5 Enfoque Comunicativo**

Teniendo en cuenta que la secuencia didáctica implementada, se elaboró desde el enfoque comunicativo, se hace necesario ampliar algunos de sus principales conceptos, iniciando por el de “Competencia comunicativa”.

Para Lomas y Osorio (1993) la concepción de la lengua ha dado un giro comunicativo y funcional y plantean que se da:

Un mayor énfasis en las aportaciones de la pragmática, de la sociolingüística y de las corrientes discursivas, y por tanto en el estudio del lenguaje como una acción humana regulada en sus contextos socioculturales de recepción sino, sobre todo, a consideraciones de índole psicopedagógica, que tienen que ver con la visión desde la ciencia cognitiva, la psicolingüística y la psicología del aprendizaje se mantienen en torno a los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje. (p. 95)

Hymes (citado en Crespillo, 2011)

Se refiere a la competencia comunicativa como la capacidad de elaborar enunciados teniendo en cuenta no sólo que su significado y su gramaticalidad sean correctos, sino que también sean socialmente apropiados. El sentido es mucho más amplio que la simple competencia gramatical, pues no sólo abarca lo que se dice sino también lo que se quiere decir o lo que se quiere entender (...). Por eso, Hymes lo describía muy bien cuando relacionaba la competencia comunicativa con «cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma». En definitiva, se trata de determinar las reglas sociales, culturales, psicológicas, de acuerdo al uso del lenguaje. (p. 13)

En concordancia con la definición de la competencia comunicativa autores entre ellos, Cassany, Luna y Sanz (2003) ratifican que la lengua es comunicación:

El lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven (y esto quiere decir, por ejemplo, interpretar el horario de trenes de una estación, captar el grado de subjetividad o de mala intención de una noticia, rellenar un formulario, ampliar los horizontes personales tanto como sea posible comprendiendo cómo ven el mundo los demás, etc.) pero, además, debe contribuir también a la consecución de la autonomía

personal, o sea, a la capacidad de desenvolverse solo en un mundo estructurado y dirigido por personas alfabetizadas. (p. 36)

Del mismo modo, respecto a la competencia comunicativa, Zebadúa y García (2012), proponen que la competencia comunicativa también integra a otros tipos de competencias tales como:

Competencia (lingüística-gramatical, textual o discursiva, sociolingüística, estratégica, mediática o simbólica y literaria), y aparece de igual forma el contexto que, independientemente del tiempo y espacio históricos en el que se diga algo, podemos entenderlo como el marco variable en que se elaboran las intervenciones discursivas y cambiantes de la relación lingüística entre las personas. (p. 19)

El MEN (1998), en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, retoma la idea planteada por Hymes (1972)

Quien introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos. El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar y también sobre qué hacerlo, con quien, donde y en qué forma. (s.p.)

López (2011) afirma que “De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo, en el sentido de atender a la construcción del significado y de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo” (s.p)

Las ideas de este enfoque se consideran fundamentales para abordar la enseñanza de la producción de diferentes tipos de textos, por lo que a continuación se ampliará la explicación de este tema.

## **2.6 Tipologías Textuales**

De acuerdo a Álvarez (2010),

Enseñar y aprender a escribir o redactar un texto consiste en pensar a quién se dirige dicho texto (destinatario, audiencia), qué pretendemos conseguir con él (intención), cómo se organiza el texto (planificación, textualización o redacción propiamente dicha, revisión y edición), cómo se va a transmitir (género, normas de textualidad y regularidades lingüísticas). (p. 46)

Al respecto, Calsamiglia y Tusón (citados en el grupo de lenguaje Bacatá, 2015) consideran que la secuencia textual es una unidad de composición de un nivel inferior al texto, constituida por un conjunto de enunciados con una organización propia y que por lo tanto el tipo de texto se define teniendo en cuenta su estructura o secuencia textual dominante. En esta investigación se abordarán los textos expositivos, razón por la cual se presentarán algunas de sus características a partir de las reflexiones de algunos autores sobre el mismo.

### **2.6.1 Texto Expositivo**

Para Cervera y Hernández (citado en el grupo de lenguaje Bacatá, 2015) “Exponer es explicar con claridad y orden ideas sobre un determinado tema, la exposición se presenta como un conjunto de ideas encadenadas de manera sólida” (p. 12).

Por su parte, Martínez (citado en el grupo de lenguaje Bacatá, 2015) afirma que “Se consideran textos con prosa expositiva, todos aquellos textos que en el tratamiento de la información definen, describen comparan, explican relaciones, valoran, clasifican y presentan hipótesis acerca de conceptos referidos a un evento” (p. 12).

Estas ideas se reafirman con Álvarez (2010), afirma que “Los textos expositivos son los más frecuentes y abundantes en la vida académica y social; su función consiste en transmitir información” (p. 143).

Álvarez (2010) plantea a su vez que:



Estos textos son tan complejos que, a diferencia de los narrativos, no responden a una superestructura o esquema mental común, sino que se ajustan a una serie de maneras básicas o subtipos de organización de la información. Y ellos son: a) descripción y definición, b) clasificación-tipología, c) comparación y contraste (semejanzas y diferencias), d) problema-solución (pregunta-respuesta), e) causa-consecuencia (causa-efecto) y f) la ilustración. (p. 147-150)

Combettes y Tomassone (citado en Álvarez, 1996) coinciden con la idea que el término expositivo es mejor que el de “informativo” por ser este último relativamente vago y excesivamente general.” (p. 31).

Van Dijk (citado en Álvarez, 1996) los denomina textos científicos y para ellos propone su correspondiente superestructura esquemática, la cual es definida por Kitsch (citado en Álvarez, 1996) como “La forma esquemática que organiza el significado global de un texto, es decir, de las macroestructuras” (p. 32), plantea que la superestructura de este texto es: planteamiento del problema, justificación, solución y conclusión.

Al respecto Adam (citado en Álvarez, 1996), prefiere hablar de “Estructura secuencial”, que de superestructura, por considerarlo un concepto ambiguo. Dicho autor, concibe el texto como una estructura jerárquica compleja formada por n secuencias- elípticas o completas- de igual tipo o de diferentes tipos (p. 33).

De igual manera, Meyer (citado en Padilla, Douglas y López, 2007) no postula una única estructura posible, sino cinco modos de organización expositiva que describe siguiendo el orden de un menor a un mayor grado de elaboración informativa, los cuales son: “1. Descripción, 2. Seriación, 3. Organización causal, 4. Problema/solución y 5. Comparación.

1. Descripción: Aquí los elementos son agrupados en torno a una entidad, de acuerdo a sus características, rasgos o atributos.” (p. 17-26)

Dentro de estos modos de organización expositiva, Adam (citado en Padilla et al., 2007) propone el prototipo descriptivo, el cual está configurado en un orden jerárquico a partir de cuatro procedimientos:

1.1 Anclaje: El cual garantiza la unidad semántica de la secuencia, mencionando el tema en cuestión bajo la forma de un tema-título dado.

1.2 Aspectualización: la cual permite que los diferentes aspectos del objeto o tema en cuestión (partes y /o cualidades) sean introducidos en el discurso.

1.3 La puesta en relación: la cual permite, por una parte, situar el objeto local y/o temporalmente y por otra parte ponerlo en relación con otros por los diversos procedimientos de semejanza, tales como la comparación y la metáfora.

1.4 La operación facultativa de sub-tematización: la cual permite que cualquier elemento pueda encontrarse nuevamente en el punto de partida de un nuevo procedimiento de aspectualización y /o de puesta en relación, proceso que podría continuarse indefinidamente.

2. Seriación o colección: este subtipo se puede asumir de varias formas: en una secuencia temporal; a través de un vínculo de simultaneidad y mediante un lazo asociativo inespecífico” Meyer (citado en Padilla et al., 2007, p. 21).

3. Organización causal: “este tipo avanza hacia una mayor elaboración, por cuanto incluye vínculos causales entre elementos, además de la agrupación y la seriación, posee dos categorías básicas: antecedente (causa) y consecuente (efecto)” Meyer (citado en Padilla et al., 2007, p. 22).

4. Problema / solución: Para Meyer (citado en Padilla et al., 2007) esta estructura global está relacionada con la estructura causal pero siendo está más organizada. Posee dos categorías básicas: problema y solución y entre ellas mantienen una “relación temporal y un vínculo causal o cuasicausal” (p. 24).

5. Comparación: Según Meyer (citado en Padilla et al., 2007) “El texto se organiza en torno a la confrontación de dos entidades o fenómenos, para hacer notar sus diferencias y semejanzas, sobre la base de uno o más criterios de comparación”. La autora considera tres variantes: Alternativa, adversativa y analógica (p. 26).

Los postulados anteriores deben tenerse en cuenta en el momento de desarrollar propuestas didácticas que busquen abordar la comprensión y producción de este tipo de textos en el aula. Por esta razón, se hace necesario exponer las principales características de la secuencia didáctica.

## **2.7 Secuencias Didácticas**

Existe una diferencia entre los términos didáctica general y didácticas específicas, la cual es importante aclarar en esta parte de la investigación antes de abordar el concepto de Secuencia Didáctica. En cuanto a la didáctica general esta no tiene en cuenta campos del conocimiento, niveles de educación, edades, ni tipos de establecimiento. Situación que hace difícil una enseñanza y aprendizaje sin caer en un enfoque tradicional Camilloni (2008).

Ahora bien, en cuanto a el concepto de didácticas específicas, se tienen en cuenta diferentes criterios como los distintos niveles del sistema educativo, se tienen en cuenta las edades de los estudiantes ya que de acuerdo a la edad y ciclos evolutivos de dichos estudiantes hay diferentes modos de enseñanza y aprendizaje, también se tiene en cuenta en las didácticas específicas las disciplinas, aquí es pertinente hablar de didáctica del inglés con propósitos específicos. Además se tiene en cuenta el tipo de institución, si es educación formal o no formal. Finalmente en estas didácticas se tiene en cuenta las características de los sujetos. Todas estas características, permiten realizar propuestas de enseñanza contextualizadas y teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, entre las que encontramos la Secuencia Didáctica Camilloni (2008).

De acuerdo con Garzón (2016), una de las actividades propias de la profesión docente es la planificación de su práctica pedagógica. Rodríguez y Reyes (citado en Garzón, 2016) asume la planificación como “La unidad de la programación y de la acción en clase y supone una alta estructuración de los procesos de enseñanza en la distribución de los contenidos, de los medios y de las estrategias” (p. 1).

Dentro de estas planificaciones del docente, se encuentra la secuencia didáctica, la cual según Zabala (2000) se entiende como:

Una unidad básica del proceso de enseñanza/aprendizaje, cuyas diversas variables presentan estabilidad y diferenciación: unas relaciones interactivas profesor/alumnos y alumnos/alumnos, una organización grupal, unos contenidos de aprendizaje, unos recursos didácticos, una distribución del tiempo y el espacio, un criterio evaluador; y todo esto en torno a unas intenciones educativas más o menos explícitas. (p. 15)

Por su parte Camps (2010) define la secuencia didáctica (SD) como:

Una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben. (p. 38)

En lo que respecta al campo del lenguaje como tal, Pérez Abril y Roa (2010) entienden la secuencia didáctica como “Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. La secuencia aborda algún, (o algunos), procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específico” (p. 61).

De acuerdo con Camps (2010), las fases de la secuencia didáctica son tres:

Primera fase, Preparación: En esta fase se deciden las características del proyecto que se llevará a cabo: “¿Qué hay que hacer? Es un momento importante para la explicitación de la finalidad de la tarea que se emprende. En este momento hay que establecer los parámetros de la situación discursiva. ¿Qué va a escribir? ¿Con qué intención? ¿Quiénes serán los destinatarios? Es necesario también hacer explícitos los objetivos de aprendizaje” (p. 41).

Segunda fase, Realización: En esta fase se “Distinguen dos tipos de actividades: a) las de producción del texto; y b) las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso (p. 42).

Tercera fase, Evaluación: En esta fase, “Como evaluación formativa, se puede considerar que el mismo proceso interactivo que se da en el curso de la producción/aprendizaje tiene una función reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto. Desde este punto de vista la evaluación es inherente al proceso de aprendizaje” (p. 42).

Con la implementación de la SD, se espera no solo incidir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes para producir textos, en relación con las otras habilidades comunicativas (oralidad, lectura), sino que se generen procesos de reflexión de las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras. En el transcurso de la implementación de la SD, las docentes harán un registro personal de cada clase que desarrollen en las diferentes fases y sesiones de la SD y las consignarán en un diario de campo.

## **2.8 Prácticas reflexivas**

El rol del docente es primordial para poder alcanzar las políticas educativas de calidad que propone el MEN (2006). En este contexto el docente debe ser un individuo integral, el cual facilite el desarrollo de competencias en los estudiantes, por lo que se hace necesario que

reflexione sobre su quehacer, reconociendo sus falencias y planeando nuevas estrategias que se centren en cumplir con las necesidades de la sociedad actual, cambiante y global a la que los estudiantes y todas las personas estamos inmersas.

Perrenoud (2010), plantea que la práctica reflexiva debe constituirse en un hábito permanente en el docente:

Supone una postura, una forma de identidad o un *\*habitus*. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo. (p. 13)

La labor del docente de hoy, implica analizar los fenómenos sociales que afectan el aprendizaje de los estudiantes y el modo en que ellos perciben el mundo desde su propia realidad. El lenguaje y la manera cómo este se aprende y se asimile está condicionado por un contexto, de igual forma, el docente no debe desconocer este aspecto al planear y desarrollar sus clases con los estudiantes.

Para Perrenoud (2010), la postura y la competencia reflexivas presentan varias facetas:

En la acción: la reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar de punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados.

A posteriori: la reflexión permite analizar con más tranquilidad los acontecimientos, construir saberes cubriendo las situaciones comparables que podrían sobrevenir.

Antes de la acción: cuando los problemas son recurrentes, la reflexión se desarrolla no solo para planificar y montar escenarios sino para preparar al enseñante a enfrentarse a los imprevistos. (p. 193)

Para Schön (1983) (citado en Perrenoud, 2010), existe una independencia en estos diferentes momentos. La “reflexión en la acción” tiene como función:

1. “Cargar en memoria” las observaciones, las preguntas y los problemas que es imposible tratar sobre el terreno.
2. Preparar una reflexión más distanciada del practicante sobre su sistema de acción y su habitus (p. 193).

De acuerdo a lo anterior, el aprendizaje debe partir de las necesidades del estudiante y de la manera cómo este aprende. A través del reconocimiento por el otro, el docente debe transformar sus prácticas y generar ambientes donde realmente los estudiantes sean actores principales en su proceso de aprendizaje. Por tal motivo, la finalidad del docente en el aula no se puede limitar a la transferencia de saberes, debe ir más allá:

La noción de *Conciencia profesional* adquiere en este punto un sentido nuevo: también pasa por un esfuerzo constante de concienciación de la forma en que afrontamos los obstáculos, tanto tiempo como quede y que pensemos poder hacerlo mejor comprendiendo mejor cómo se hace y transformando en consecuencia las prácticas. (Perrenoud, 2010, p. 150)

“Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Perrenoud, 2010, p. 23).

Schön (1984), ratifica que en la reflexión acción, el practicante se acerca al problema práctico como un caso único... él asiste las peculiaridades de la situación. No se puede generalizar una situación, cada una tiene sus propias características, cada una puede ser abordada desde diferentes perspectivas, no hay una única forma de resolver una situación problemática.

El mismo concepto lo plantea, Zabala (2010) para quien:

La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituye las piezas sustanciales en toda práctica educativa. La planificación y la evaluación de los

procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados”. Además, en la práctica en “que están estrechamente ligadas la planificación, la aplicación y la evaluación. (p. 15)



### **3. Marco Metodológico**

#### **3.1 Tipo de investigación**

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque cuantitativo que en términos de Hernández, Fernández y Baptista (2010) “Es secuencial y probatorio (...). El orden es riguroso” (p. 4). Para este caso el propósito es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en una población determinada, para lo cual se aplicaron dos pruebas, una inicial de diagnóstico (Pre-test) y otra final (Pos-test), que permitieron la recolección de los datos y la contrastación entre ambas.

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

El diseño en esta investigación es de tipo cuasi-experimental, es decir, no se hizo una selección aleatoria de los grupos, sino que dichos grupos ya estaban establecidos (Hernández et al., 2003); además es intragrupo porque se comparan los resultados de la primera prueba (Pre-test) y la segunda prueba (Post-test), de cada grupo. Con el fin de identificar las posibles transformaciones que emergen en la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés en los dos grupos, después de implementada la SD.

#### **3.3 Población**

Estudiantes de los grados 4° y 5° de una institución educativa pública, de la zona urbana de Armenia, Quindío.

#### **3.4 Muestra**

Grupo 1: El grupo 5° de la sede Puerto Espejo cuenta con 28 estudiantes, 8 niños y 20 niñas. Sus edades oscilan entre los 10 y los 12 años aproximadamente. No hay estudiantes repitiendo el grado, dos de ellos están diagnosticados con necesidades educativas, uno con

síndrome de Down y otro con déficit cognitivo. Su estrato socioeconómico es 1 (muy bajo) y 2 (bajo). Es un grupo cuyo promedio de desempeño académico se ubica en el rango nacional mínimo (ISCE, 2016). Con respecto a las familias de los estudiantes, son en su mayoría conformada por padre, madre y en algunos casos hermanos y abuelos, se observa interés por parte de ellos hacia sus hijos, manifestado en el acompañamiento continuo que hacen al proceso educativo, asisten a reuniones para entrega de boletines y están en permanente comunicación con las docentes de sus hijos.

Grupo 2: El grupo 4° de la sede Puerto Espejo está formado por 32 estudiantes, 18 niños y 14 niñas. Sus edades oscilan entre los 9 y 10 años aproximadamente. Todos son estudiantes antiguos y matriculados por primera vez para el grado que cursan. Su estrato socioeconómico es 1 (muy bajo) y 2 (bajo). Es un grupo cuyo promedio de desempeño académico se ubica en el rango nacional mínimo (ISCE, 2016), en información recolectada por las docentes investigadoras sobre las familias de los estudiantes se encontró que están conformadas por distintos miembros, no son familias nucleares, en su mayoría los padres no han tenido la posibilidad de acceder a educación formal, muchos de ellos son independientes. En la mayor parte del grupo existe un acompañamiento por parte de los padres en la vida escolar de los estudiantes.

### **3.5 Hipótesis**

#### **3.5.1 Hipótesis nula**

La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, no mejorará la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en estudiantes de 4° y 5°, de básica primaria de la Institución Educativa Ciudadela del Sur, sede Puerto Espejo de Armenia.

### **3.5.2 Hipótesis de trabajo**

La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mejorará la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en un nivel de 0,05%, en estudiantes de 4° y 5°, de básica primaria, de la Institución Educativa Ciudadela del Sur, sede Puerto Espejo, de Armenia.

## **3.6 Variables y operacionalización**

### **3.6.1 Variable Independiente: Secuencia Didáctica**

En la presente investigación, se concibe la secuencia didáctica (ver anexo 1) en los términos propuestos por Camps (2010), quien la define como:

Una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben. (p. 38)

En cuanto a la estructura de la secuencia didáctica, Camps (2010) plantea tres fases: preparación, desarrollo y evaluación, las cuales define de la siguiente manera:

- **Primera fase, Preparación:** En esta fase se busca indagar sobre los intereses de los estudiantes y conocimientos previos sobre el tema que se propone implementar en la secuencia didáctica. A través de un contrato didáctico, se hace la presentación del trabajo donde se plantean unos objetivos de enseñanza y aprendizaje conocidos previamente a la implementación de la secuencia didáctica por parte de

los estudiantes y se establece la situación de comunicación para la producción del texto.

- Segunda fase, Desarrollo: En esta fase se llevan a cabo las actividades planeadas, buscando generar un aprendizaje significativo en ellos. Para esto se desarrollan diversas estrategias que involucran las habilidades comunicativas, además de la lectura, búsqueda de información y elaboración de textos, entre otras.
- Tercera fase, Evaluación: En esta fase, los estudiantes se involucran en su proceso de aprendizaje de manera más consciente, evaluando de forma crítica sus propios progresos. Esta fase está presente durante toda la implementación de la secuencia didáctica, pues la evaluación se hace de manera continua, utilizando la evaluación metacognitiva, la autoevaluación y la coevaluación.

---

**SECUENCIA DIDÁCTICA:** Camps (2010), quien la define como “Una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben” (p. 38).

---

Dimensiones	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>FASE DE PREPARACIÓN:</b> En esta fase se deciden las características del proyecto que se llevará a cabo: “¿Qué hay que hacer? Es un momento importante para la explicitación de la finalidad de la tarea que se emprende. En este momento hay que establecer los parámetros de la situación discursiva. ¿Qué va a escribir? ¿Con qué intención? ¿Quiénes serán los destinatarios? Es necesario también hacer explícitos los objetivos de aprendizaje” (p. 41).</li> </ul>	<p><u>Presentación de la secuencia didáctica y de la situación de comunicación:</u> Producción del video “Quindío, Magia Salvaje” para la feria de los saberes de la institución.</p> <p><u>Realización del Contrato didáctico:</u> Por medio de cuestionamientos como: ¿Qué voy a aprender? ¿Para qué lo voy aprender? ¿Qué quiero aprender? ¿Cómo lo voy a aprender?</p>

---

---

- FASE DE REALIZACIÓN

En esta fase se “distinguen dos tipos de actividades: a) las de producción del texto; y b) las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir y de sus condiciones de uso (p. 42)

-Exploración de conocimientos previos sobre animales nativos del departamento del Quindío

Planificación de las actividades:

- Video Colombia Magia Salvaje
- Salida a la reserva “El Ocaso”
- Charla con expertos de la facultad de Biología de la Universidad del Quindío
- Lectura de libros sobre animales nativos del Quindío

Primera escritura de un informe descriptivo sobre los animales nativos del Quindío.

Confrontación con el grupo.

Confrontación con los escritos sociales.

Reescritura del informe descriptivo sobre los animales nativos del Quindío.

Actividades de sistematización lingüística.

---

- FASE DE EVALUACIÓN

“Como evaluación formativa, se puede considerar que el mismo proceso interactivo que se da en el curso de la producción/aprendizaje tiene una función reguladora, tanto del proceso de composición como del mismo aprendizaje de los elementos que contribuyen al todo que es el texto. Desde este punto de vista la evaluación es inherente al proceso de aprendizaje” (p. 42).

Producción final del informe.

Producción del video sobre animales nativos del Quindío.

Exposición del video en la feria de los saberes de la institución.

Al inicio de cada sesión:

¿Qué sabemos? ¿Qué vamos a aprender? ¿Cómo lo vamos a aprender? ¿Qué se pretende hacer? ¿Sobre qué? ¿Para qué?

Al final de cada sesión:

Reflexión sobre lo que se aprendió, cómo se aprendió, dificultades y propuestas para superar las dificultades.

Los estudiantes y docentes, al final de cada sesión mediante procesos metacognitivos de auto-co y heteroevaluación, evalúan el proceso en términos de logros y dificultades de las actividades desarrolladas. Asimismo al final de la SD se reflexiona con los estudiantes sobre los alcances de la misma y los principales aprendizajes logrados.

---

*Tabla 1 Operacionalización de la variable independiente*

### **3.6.2 Variable Dependiente**

Producción de textos expositivo-descriptivos en inglés. Para Jolibert (2001), la producción textual es:

Una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones que deben ser emitidas. (...). Para construir el sentido del texto, el escritor debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.) y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos del proyecto. (p. 54)

En el caso particular del texto expositivo de tipo descriptivo, este se puede definir como aquel en el que los elementos son agrupados en torno a una determinada entidad, en tanto rasgos, atributos o características de ella. El tema de descripción está en posición jerárquica superior a los elementos que actúan como descriptores Meyer (citado en Padilla et al., 2007)). Por su parte Adam (citado en Padilla et al., 2007), teniendo en cuenta el principio secuencial para la delimitación de tipos textuales, postula lo que él denomina prototipo descriptivo, y destaca también que lo fundamental de éste es que está configurado en un orden jerárquico, a partir de cuatro procedimientos: anclaje, aspectualización, la punta en relación y subtematización.

---

### **La Producción Textual**

Es una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones que deben ser emitidas. Para construir el sentido del texto, el escritor debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.) y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos del proyecto (Jolibert, 2001, p. 54).

---

En el caso particular del texto expositivo de tipo descriptivo, este se puede definir como aquel en el que los elementos son agrupados en torno a una determinada entidad, en tanto rasgos, atributos o características de ella. El tema de descripción está en posición jerárquica superior a los elementos que actúan como descriptores Meyer (citado en Padilla et al., 2007). Por su parte Adam (citado en Padilla et al., 2007), destaca que lo fundamental de este tipo de texto es que está configurado en un orden jerárquico, a partir de cuatro procedimientos: anclaje, aspectualización, la punta en relación y sub-tematización.

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
<p>Situación de comunicación: “Es el contexto de un texto, no el de una palabra. Contexto situacional o contexto cercano” (Jolibert y Sraiki, 2009, p. 72).</p> <p>El contexto o situación de comunicación está conformado por los siguientes aspectos: enunciador, destinatario, propósito y contenido. (Jolibert, 1991, p. 118).</p>	<p><u>Enunciador:</u></p> <p>Se refiere a la persona que escribe el texto y a título de qué lo escribe, es decir, el status (persona individual, escolar, representante de los compañeros. En este caso como estudiante en calidad de experto).</p>	<p>Se evidencia en el texto que el estudiante asume el rol de alguien que conoce sobre el tema. (5)</p> <p>Se evidencia que el estudiante asume el rol de alguien que conoce poco sobre el tema. (3)</p> <p>Se evidencia en el texto que el estudiante asume el rol de alguien que no conoce sobre el tema. (1)</p>
	<p><u>Destinatario:</u></p> <p>Se refiere a la persona a la que va dirigido el texto, su status (estudiante, profesor, rector o padre de familia) y su relación de igual o no. En este caso es un estudiante de la institución.</p>	<p>En el texto se evidencia un lenguaje adecuado para el destinatario: estudiantes de la institución. (5)</p> <p>En el texto se evidencia en algunas partes un lenguaje adecuado para el destinatario: estudiantes de la institución (3)</p> <p>En el texto no se evidencia un lenguaje adecuado para el destinatario: estudiantes de la institución (1)</p>
	<p><u>Propósito:</u></p> <p>Se refiere a la finalidad que tiene el enunciador para producir el texto. En este caso que el informe sirva de documentación</p>	<p>Logra el propósito de describir un animal nativo del Quindío de acuerdo a la consigna.(5)</p> <p>Logra con dificultad el propósito de describir un</p>

---

<p>para que los estudiantes de la institución conozcan sobre un animal nativo del departamento del Quindío.</p>	<p>animal nativo del Quindío, de acuerdo a la consigna. (3)</p> <p>No logra el propósito de describir un animal nativo del Quindío de acuerdo a la consigna. (1)</p>
---	--

---

<p><u>Contenido:</u></p> <p>Se refiere a lo que el enunciador tiene o desea decir en su escrito. En este caso producir un informe con la descripción detallada de las características físicas y del hábitat de un animal nativo del departamento del Quindío.</p>	<p>El texto evidencia una descripción detallada de las características físicas y del hábitat de un animal nativo del Quindío. (5)</p> <p>Se detallan algunas de las características físicas y del hábitat de un animal nativo del Quindío. (3)</p> <p>En el texto no se evidencia una descripción detallada de las características físicas y del hábitat de un animal nativo del Quindío. (1)</p>
---	---

---

Lingüística Textual: Es la relación de las estructuras del lenguaje con las estructuras de un texto y con su superestructura.

Entre ellas tenemos: enunciación, anáforas o sustitutos, adjetivos calificativos y conectores. (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 73).

Enunciación:

Se refiere a la elección de la persona desde la que se habla (texto en 1ra o en 3ra. Persona). En este caso será un informe escrito en tercera persona.

Logra conservar un enunciador en tercera persona en todo el texto. (5)

Logra conservar un enunciador en tercera persona en la mayor parte del texto. (3)

Logra conservar un enunciador en tercera persona solo en algunas partes del texto. (1)

Anáforas o sustitutos:

Son palabras que reemplazan personas y objetos mencionados a lo largo de todo un texto; permiten en cualquier momento situar e identificar de qué o de quien se trata. En este caso

Hace uso de los sustitutos adecuados para referirse a un animal nativo del Quindío o a alguna de sus características mencionadas en el texto. (5)

Hace uso de los sustitutos adecuados para referirse a un animal nativo del Quindío o a

---



---

anáforas relacionadas con las características físicas y del hábitat de un animal nativo del Quindío. alguna de sus características mencionadas, sólo en algunas partes del texto. (3)

No hace uso de los sustitutos adecuados para referirse a un nativo del Quindío o a alguna de sus características mencionadas en el texto. (1)

---

Adjetivos calificativos:

Se refiere a la elección de palabras que describan las cualidades de un objeto, en este caso se refiere a las características físicas y el hábitat de un animal nativo del Quindío.

En el texto hace uso de adjetivos calificativos para describir un animal nativo del Quindío. (5)

Se le dificulta hacer uso de adjetivos calificativos para describir un animal nativo del Quindío. (3)

En el texto no hace uso de adjetivos calificativos para describir un animal nativo del Quindío. (1)

---

Conectores:

Son marcas de relación entre constituyentes de la oración o del texto, entre ellos tenemos las conjunciones, adverbios, locuciones, preposiciones, sintagmas y cláusulas.

En el texto se hace uso adecuado de conectores para enlazar una idea con otra en la descripción de un animal nativo del Quindío. (5)

En el texto se evidencia dificultad en el uso de algunos conectores para enlazar una idea con otra en la descripción de un animal nativo del Quindío. (3)

En el texto se hace uso inadecuado de conectores para enlazar una idea con otra en la descripción de un animal nativo del Quindío. (1)

F.O.S Descriptiva

Anclaje:

Texto expositivo: se puede definir como aquel en

Garantiza la unidad semántica de la secuencia,

En el texto se evidencia un título que da cuenta del tema central. (5)

---

---

el que los elementos son agrupados en torno a una determinada entidad, en tanto rasgos, atributos o características de ella. El tema de descripción está en posición jerárquica superior a los elementos que actúan como descriptores Meyer (citado en Padilla et al., 2007). Adam (citado en Padilla et al., 2007) define el subtipo descriptivo, como aquel tipo de texto que está configurado en un orden jerárquico, a partir de cuatro procedimientos: anclaje, aspectualización, la punta en relación y sub-tematización.

mencionando el tema en cuestión bajo la forma de un tema-título dado. En este caso se refiere al título del informe el cual da cuenta de la idea central.

En el texto se evidencia un título que da cuenta en parte del tema central (3)

En el texto no se evidencia un título que da cuenta del tema central. (1)

---

Aspectualización:

Permite que los diferentes aspectos del objeto o tema en cuestión (partes y/o cualidades) sean introducidos en el discurso. En este caso la descripción de las características físicas de un animal nativo del Quindío.

En el texto se evidencia la descripción de las características físicas de un animal nativo del Quindío. (5)

En el texto se evidencia dificultad en la descripción de algunas características de un animal nativo del Quindío. (3)

En el texto no se evidencia la descripción de las características físicas de un animal nativo del Quindío. (1)

---

La puesta en relación:

Permite, por una parte, situar el objeto local y/o temporalmente y, por otra, ponerlo en relación con otros por los diversos procedimientos de semejanza, tales como la comparación y la metáfora. En este caso se describirá el hábitat donde vive el animal nativo del Quindío.

En el texto se evidencia la descripción del hábitat donde vive un animal nativo del Quindío. (5)

En el texto se evidencia dificultad en la descripción del hábitat donde vive un animal nativo del Quindío. (3)

En el texto no se evidencia la descripción del hábitat donde vive un animal nativo del Quindío. (1)

Sub-tematización:

Permite que cualquier elemento pueda encontrarse nuevamente en el punto de partida de un nuevo procedimiento de aspectualización y/o de puesta en relación,

Se evidencia un mismo eje temático en todo el texto. (5)

Se evidencia dificultad para conservar el mismo eje temático en algunas partes del texto. (3)

---

---

<p>proceso que podría continuar indefinidamente. Cada uno de los párrafos del informe evidencia el mismo eje temático.</p>	<p>No se evidencia un mismo eje temático en todo el texto. (1)</p>
--	--

---

Tabla 2 Operacionalización de la variable Dependiente

#### Unidad de análisis

Las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras que implementaron la secuencia didáctica.

El análisis de las prácticas de las docentes investigadoras fue realizado a partir de un diario de campo (ver anexo 6), diligenciado de manera personal por parte de cada una de las docentes al finalizar cada sesión, haciendo un registro de las observaciones en el desarrollo de la secuencia didáctica y estableciendo conclusiones frente a las mismas. A partir de este proceso, emergieron las siguientes categorías que fundamentan la reflexión sobre la práctica docente:

---

<b>FASES Y SESIONES</b>	<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>
<p><b>Fase de Preparación:</b> Sesión 1</p> <p><b>Fase de Desarrollo:</b> Sesiones 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10, 11, 12 y 13</p> <p><b>Fase de Evaluación:</b> Sesiones: 14 Y 15</p>	<p><b>Percepción:</b> Sensaciones y emociones respecto a mí mismo, al grupo y a las situaciones que se presentan en la clase.</p> <p><b>Auto cuestionamiento:</b> son todas aquellas preguntas que me hago sobre mis acciones y decisiones en el aula</p> <p><b>Ruptura:</b> acciones planificadas que modifican las rutinas.</p> <p><b>Toma de decisiones:</b> Acciones para enfrentar acontecimientos inesperados</p>

---

---

**Descripciones:** detallar lo que sucede en la clase

---

Tabla 3 *Categorías análisis cualitativo*

Unidad de Trabajo:

1. Docente 1: Licenciada en lenguas modernas. 9 años de experiencia como docente de aula en el área de inglés en el sector público.
2. Docente 2: Licenciada en lenguas modernas, con 17 años de experiencia, 10 en el sector privado y 7 en el sector público como docente de inglés, ciencias naturales y ciencias sociales en inglés.

### **3.7 Técnicas e Instrumentos**

Con el fin de identificar el nivel en la producción textual de los estudiantes, se diseñó una rejilla (ver anexo 2) para valorar las producciones de los estudiantes, a partir de la siguiente consigna: “Escribe un texto en inglés en el que describas las características físicas y el hábitat de un animal nativo del Quindío, con el fin de producir el video “Quindío, Magia Salvaje”, que será presentado a los estudiantes de la institución en la feria de los saberes”.

La rejilla consta de 3 dimensiones: situación de comunicación, lingüística textual y el texto expositivo, con cuatro indicadores, cada una. A cada indicador se le asignaron tres

puntuaciones posibles: 5, 3 o 1, por lo que la puntuación máxima en cada dimensión es de 20 y mínima de 4. En lo que corresponde a la valoración total del instrumento, se determinó “bajo” (de 12 a 24 respuestas correctas de sesenta), “medio” (de 25 a 42 respuestas de sesenta), y “alto” (de 43 a 60 respuestas correctas de sesenta). La siguiente tabla ilustra los valores paramétricos expuestos:

De acuerdo al total obtenido, en cada una de éstas, el desempeño de los estudiantes se podrá ubicar en los siguientes niveles:

<b>NÚMERO DE RESPUESTAS ESPERADAS EN CONTRASTE CON EL VALOR DE DESEMPEÑO DE CADA UNO DE LOS COMPONENTES DE LA PRODUCCIÓN</b>			
<b>NIVEL DE DESEMPEÑO</b>	<b>BAJO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>ALTO</b>
<b>Respuestas esperadas</b>	No se evidencia en el texto	Se evidencia con dificultad	Se evidencia en todo el texto
<b>Porcentaje equivalente</b>	20%	60%	100%
<b>Puntaje por una dimensión</b>	4	12	20
<b>Puntaje por las tres dimensiones</b>	12 a 24	25 a 42	43 a 60

Tabla 4 *Equivalencias y valoraciones Pre-test y Pos-test*

Para validar dicho instrumento, se realizó un pilotaje con estudiantes de la sede central de los mismos grados, para corroborar la claridad en la consigna e identificar si los indicadores e índices eran adecuados. A partir de este ejercicio se evidenció que los estudiantes entendieron la consigna y que ésta fue lo suficientemente clara para ellos, para realizar sus producciones escritas, y aunque algunos desconocían cuáles eran animales nativos del Quindío, describieron

el animal que ellos consideraban propio de la región. Posteriormente, se envió dicho instrumento a juicio de dos expertos, quienes hicieron sugerencias para mejorar el instrumento.

Respecto al instrumento utilizado para realizar la reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje, de las dos docentes investigadoras que implementaron la SD, se utilizó un diario de campo el cual como lo plantea Toro y Parra (2006), se utiliza para consignar cotidianamente las experiencias, ideas, confusiones y problemas que surgen durante el proceso de recolección.

### 3.8 Procedimiento

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

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
<b>DIAGNÓSTICO</b>	Evaluación de la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, antes de la implementación de la SD.  Elaboración del instrumento. Validación: a. Prueba piloto. b. Juicio de expertos.	Instrumento <i>Pre-test</i> : Consigna y Rejilla (ver anexo 2)
<b>DISEÑO</b>	Diseño de la secuencia didáctica.	Secuencia didáctica (ver anexo 1)
<b>IMPLEMENTACIÓN Y REFLEXIÓN</b>	Implementación de la secuencia didáctica Reflexión respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje en los tres momentos de la implementación de la SD.	Diario de campo (ver anexo 6)

<b>EVALUACIÓN</b>	Evaluación de la producción de textos expositivo-descriptivos, después de la intervención.	Instrumento <i>Pos-test</i> : Consigna (ver anexo 4) y Rejilla (ver anexo 2)
<b>CONTRASTACIÓN</b>	Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial ( <i>Pre-test</i> ) y la evaluación final ( <i>Pos-test</i> ) para identificar las transformaciones.	Estadística inferencial: Prueba <i>T-Student</i>

Tabla 5 Descripción del procedimiento de la investigación

#### 4. Análisis de la Información

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el proyecto de investigación, cuyo objetivo general es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en los estudiantes de grado cuarto y quinto de la institución educativa Ciudadela del Sur, sede Puerto Espejo de la ciudad de Armenia y reflexionar sobre las transformaciones en las prácticas de enseñanza de lenguaje.

Para efectos del presente análisis, los grupos están designados de la siguiente manera: el grado quinto como el grupo N°1 y el grado cuarto como N°2.

El análisis de los datos se realiza a partir de dos ejes, por un lado se muestran las gráficas de los desempeños de los estudiantes (usando estadística inferencial), respecto a la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, antes y después de la implementación de la SD, y por otro lado se realiza una reflexión de las prácticas de las docentes participantes, mediante un análisis cualitativo de la información.

Respecto al primer eje, inicialmente se exponen los resultados generales de la prueba Pre-test y el Pos-test de ambos grupos. Posteriormente, se analizan los resultados de los dos grupos en las tres dimensiones que conforman la Variable Dependiente (Situación de Comunicación, Lingüística Textual y F.O.S descriptiva), contrastando los puntajes entre el Pre-test y Pos-test. En este contexto se lleva a cabo un análisis comparativo de los puntajes de los dos grupos por dimensiones e indicadores, explicando los resultados a partir de las actividades que se desarrollan a lo largo de la SD y que pudieron incidir en el avance en la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, realizando además contrastaciones con los referentes teóricos. En la medida que se hace el análisis de cada dimensión, se presentan ejemplos de las producciones de algunos estudiantes en el Pre-test y Pos-test.



Respecto al segundo eje, para hacer el análisis de las prácticas docentes, se tomó como base de información los registros realizados en los diarios de campo de ambas docentes, llevándose a cabo la interpretación a partir de las categorías que surgieron de manera inductiva y colaborativa por el grupo de la línea de lenguaje: Percepción, Autocuestionamiento, Rupturas, Toma de Decisiones y Descripción.

#### 4.1 Análisis cuantitativo de la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés

En este apartado se realiza el análisis global de cada dimensión explicando los cambios en los estudiantes de ambos grupos al contrastar los resultados del Pre-test y Pos-test. Para ello se aplica la estadística inferencial con el estadígrafo T-Student.

##### 4.1.1 Prueba de hipótesis

A continuación se presenta la tabla del comparativo general de los dos grupos de estudio antes y después de la implementación de la SD.

	<i>Variable</i>	
	<i>Variable 1</i>	<i>2</i>
		48,2033
Media	18,61016949	898
		93,7165
Varianza	31,89713618	4
Observaciones	59	59
Coeficiente de correlación de		
Pearson	0,280872193	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	58	
Estadístico t	-23,33370249	

P(T<=t) una cola	1,81968E-31
Valor crítico de t (una cola)	1,671552762
	0,000000000000000000
P(T<=t) dos colas	0000000000000000364
Valor crítico de t (dos colas)	2,001717484

Tabla 6 Prueba T-Student para media de dos muestras emparejadas en el Pre-test y Pos-test

Al aplicar la prueba *T-Student* para analizar los resultados generales, se puede observar que el P(T<=t) dos colas o significancia bilateral es de 0,000000000000000000000000000000364, dicho valor es inferior al nivel alfa de 0,05 que se establece para el estudio, lo cual permite rechazar la hipótesis nula y en consecuencia validar la hipótesis de trabajo. Esto quiere decir, que la implementación de la SD de enfoque comunicativo, mejoró significativamente la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés en los dos grupos de estudio.

Para ilustrar los resultados globales en ambos grupos, se presentan las T- Student para cada grupo.

	<i>Variable</i>	
	<i>Variable 1</i>	<i>2</i>
		49,07407
Media	17,03703704	41
		72,99430
Varianza	26,57549858	2
Observaciones	27	27
Coeficiente de correlación de		
Pearson	0,242700417	

Diferencia hipotética de las medias	0
Grados de libertad	26
Estadístico t	-18,82591815
P(T<=t) una cola	5,6858E-17
Valor crítico de t (una cola)	1,70561792
	0,000000000000000001
P(T<=t) dos colas	14
Valor crítico de t (dos colas)	2,055529439

Tabla 7 Prueba T-Student para media de dos muestras emparejadas en el Pre-test y Pos-Test del grupo 1

	<i>Variable</i>	
	<i>Variable 1</i>	<i>2</i>
Media	19,9375	47,46875
		112,9022
Varianza	33,41532258	18
Observaciones	32	32
Coeficiente de correlación de		
Pearson	0,357619748	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	31	
Estadístico t	-15,39148215	
P(T<=t) una cola	2,28724E-16	
Valor crítico de t (una cola)	1,695518783	
	0,000000000000000004	
P(T<=t) dos colas	57	

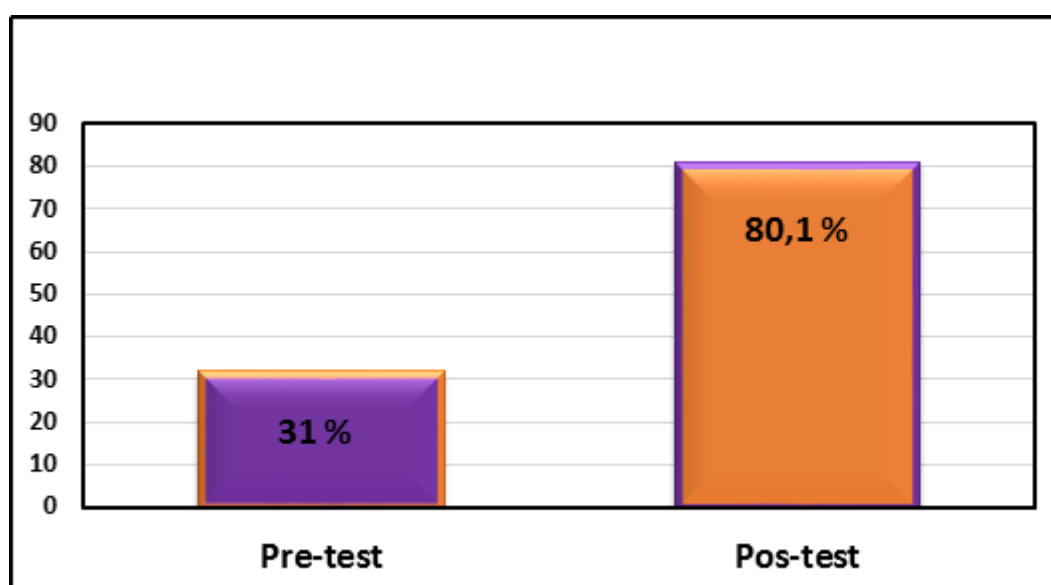
Valor crítico de t (dos colas)

2,039513446

Tabla 8 Prueba T-Student para media de dos muestras emparejadas en el Pre-test y Pos-test del grupo 2

Como lo muestran las dos tablas, el valor  $P(T \leq t)$  dos colas o significancia bilateral para los dos grupos es menor al nivel alfa de 0.05%, lo cual permite comprobar que la SD incidió de manera significativa en los estudiantes de ambos grupos en cuanto a la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés.

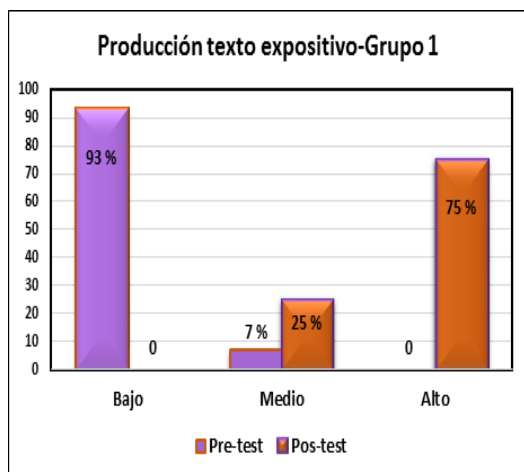
De la misma forma, estos cambios se evidencian en las siguientes gráficas donde se muestra los resultados generales de los dos grupos.



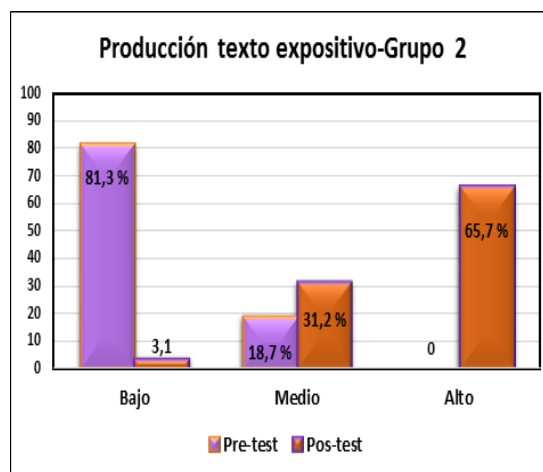
Gráfica 1 *Análisis General Pre-test y Pos-test ambos grupos*

En la gráfica 1, se pueden observar los avances en los desempeños de los estudiantes de ambos grupos, pasando de un 31% en el Pre-test a un 80.1% en el Pos-test. Esto confirma que la implementación de la SD, de enfoque comunicativo, en los dos grupos de estudio, permite un avance significativo en los desempeños, mostrando que se dieron transformaciones en los estudiantes al momento de producir un texto expositivo-descriptivo en inglés.

A continuación se muestran los resultados cuando se ubican los estudiantes en los niveles de desempeño bajo, medio y alto, antes y después de la implementación de la SD.



Gráfica 2 Comparativo general Pre-test y Pos-test por niveles de desempeño grupo 1



Gráfica 3 Comparativo general Pre-test y Pos-test por niveles de desempeño grupo 2

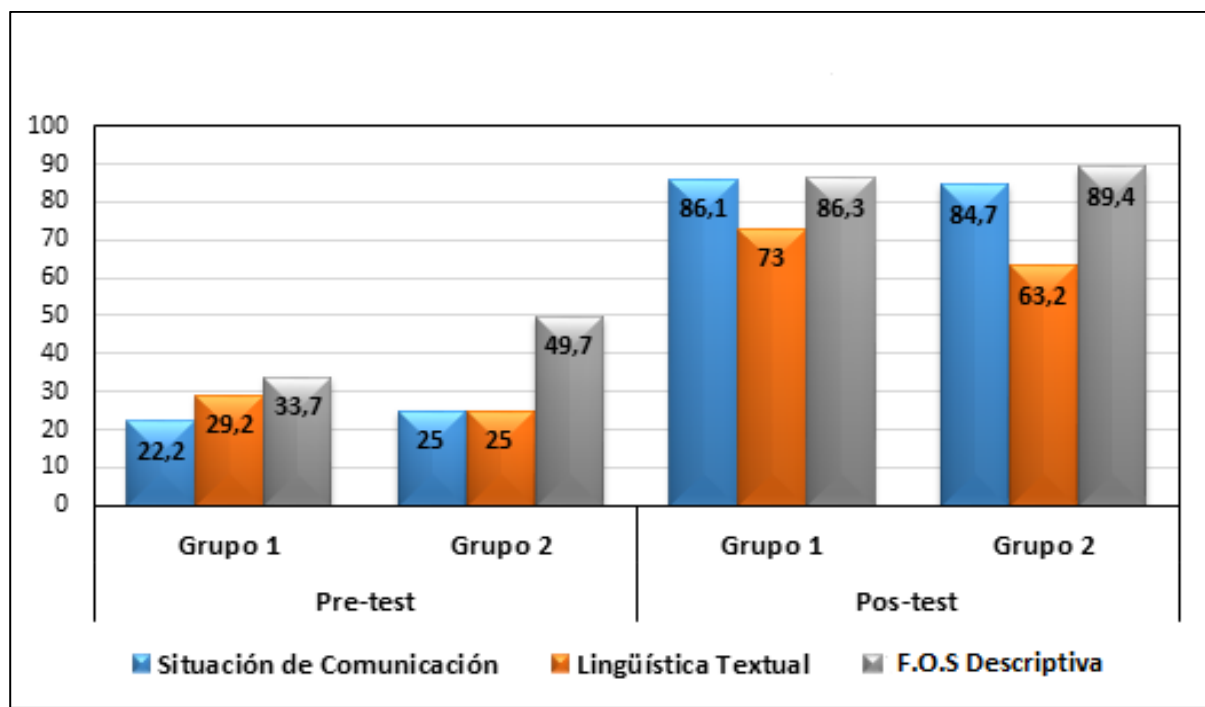
Ahora bien, al observar las gráficas 2 y 3, se evidencia como ambos grupos avanzan de un nivel bajo en la valoración inicial a un nivel alto en la valoración final. El grupo 1 pasa de un nivel bajo 93%, en el Pre-test a un nivel alto 75% en el Pos-test y el grupo 2 de un nivel bajo en el Pre-test de 81,3% a un nivel alto en el Pos-test de 65,7%, lo cual ratifica que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo es potente para el mejoramiento en la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, ya que parte de los intereses y necesidades de los estudiantes para posicionarse como escritores.

En razón de lo anterior, todos los datos demuestran que la implementación de una SD, de enfoque comunicativo, mejora la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés.

Se continúa ahora con el análisis presentando las tres dimensiones con sus respectivos indicadores.

#### 4.1.2 Dimensiones

A continuación se presenta la gráfica general del comparativo de ambos grupos en cuanto a los resultados del Pre-test y Pos-test, en las tres dimensiones que componen la variable dependiente.



Gráfica 4 Análisis Pre-test y Pos-test de las tres dimensiones

Como se puede observar en la gráfica 4 comparando los resultados antes y después de implementar la SD, en las tres dimensiones, los dos grupos de estudio tienen cambios. Se puede observar que en ambos grupos la dimensión en la que se lograron mayores avances fue la F.O.S descriptiva, que pasa en el grupo 1 de un 33.7% en la prueba inicial a un 86.3% en la prueba final y el grupo 2 de un 49.7% en el Pre-test a un 89.4% en el Pos-test, lográndose en ambos grupos una diferencia entre la valoración inicial y la valoración final de 52,6 y 39,7 puntos porcentuales respectivamente.

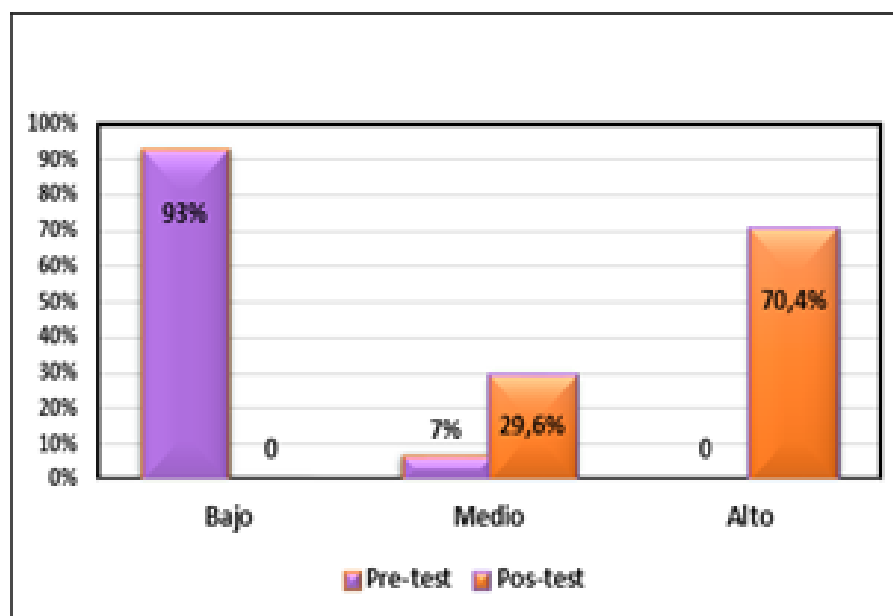
Respecto a los menores cambios en ambos grupos estuvieron en la Lingüística Textual, pasando el grupo 1 de un 29,2% en el Pre-test a un 73% en el Pos-test y el grupo 2 de un 25% en el Pre-test a un 63,2% en el Pos-test, lo cual muestra un avance entre la prueba preliminar y la prueba posterior de 43,8 y 38,2 puntos porcentuales en ambos grupos. Esto demuestra que las actividades que se

realizan en la SD permiten que los estudiantes puedan producir un texto expositivo-descriptivo, haciendo uso de la lengua extranjera, inglés, atendiendo a aspectos de la situación de comunicación, de la lingüística textual y de la superestructura propia de este tipo de texto.

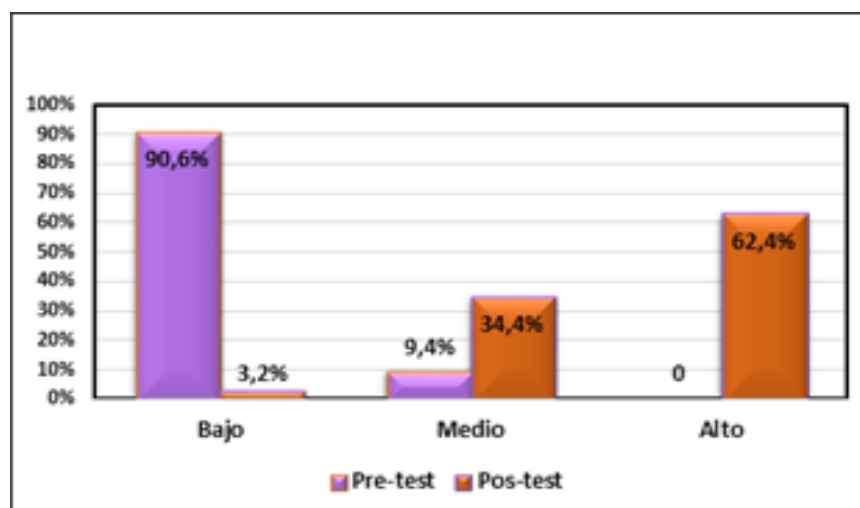
A continuación se hace un análisis detallado de cada una de las tres dimensiones con sus indicadores.

#### ***4.1.2.1. Situación de Comunicación***

En esta dimensión se establecen cuatro indicadores para su valoración, los cuales son: enunciador, destinatario, propósito y contenido. A continuación se muestran las gráficas de los desempeños del rendimiento de ambos grupos en cuanto a esta dimensión.



*Gráfica 5 Análisis dimensión 1 por desempeños grupo 1*

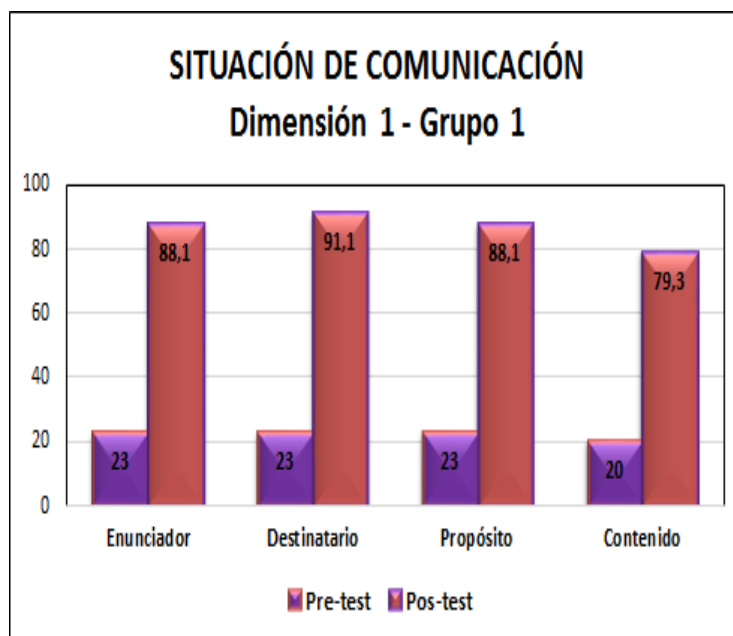


*Gráfica 6 Análisis dimensión 1 por desempeños grupo 2*

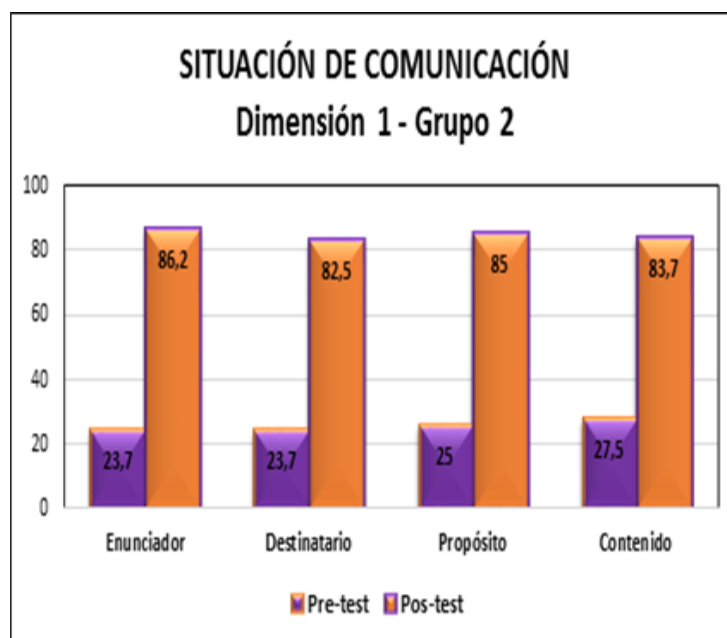
Las gráficas 5 y 6, evidencian los cambios ocurridos en los desempeños de los estudiantes de ambos grupos, en lo que respecta a la dimensión situación de comunicación, que avanza de un nivel bajo en el Pre-test a un nivel medio y alto en el Pos-test. Pasando de un nivel bajo en la prueba inicial de 93% y 90,6% a un nivel alto en la prueba final de 70,4% y 62,4% con respecto a los dos grupos, lográndose un avance de 22,6 y 27,9 puntos porcentuales, en los cuatro indicadores que componen la situación de comunicación.

Así mismo, se puede ver que en el grupo 2 todavía hay un porcentaje mínimo de estudiantes en un nivel bajo en el Pos-test con un porcentaje de 3,2%. Esto puede deberse a que en la valoración inicial estos estudiantes obtienen resultados tan bajos que aun con la intervención dicho porcentaje no varió en la valoración final y por lo tanto, no alcanzan a cumplir con los objetivos que se proponen para avanzar al nivel medio o alto en esta dimensión.





*Gráfica 7 Resultado dimensión 1 grupo 1*



*Gráfica 8 Resultados dimensión 1 grupo 2*

En las gráficas 7 y 8 se observa que el indicador con mayor transformación, en el grupo 1, es el “destinatario”, pasando de un 23% en la prueba preliminar a un 91,1% en la prueba posterior. Del mismo modo, en el grupo 2, se observa que el indicador con mayor transformación fue el “enunciador”, que pasó de 23,7% en el Pre-test a un 85,2% en el Pos-test. En ambos casos los estudiantes pasaron de un nivel bajo a un nivel alto en los cuatro

indicadores de la dimensión, con una diferencia entre la prueba inicial y la prueba final de 68,1 puntos porcentuales en el grupo 1 y de 61,5 puntos porcentuales en el grupo 2.

Con relación a los indicadores con mayores transformaciones, “Destinatario” y el “Enunciador”, se podría decir que los resultados tan bajos, antes de implementar la SD, tienen que ver con que en la escuela se siguen desarrollando prácticas tradicionales en la enseñanza de la lengua materna y de una lengua extranjera, como el inglés, en las que los estudiantes no escriben para un destinatario real, llevándolos a producir textos que no son auténticos. El anterior hallazgo coincide con el planteamiento de Lerner (2001) quien sostiene que la escuela tiene una responsabilidad social, en el sentido de enseñar a los estudiantes a escribir para alguien real, “Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la escritura sea una práctica viva y vital, donde escribir sea un instrumento poderoso que permita repensar el mundo y reorganizar su propio pensamiento” (p.26). Estudios que coinciden con los de Jolibert (1991) cuando afirma que la escuela debe ser un lugar con significado para los estudiantes para que ellos se comprometan en su propio aprendizaje en vez de que esta se convierta para ellos en un lugar tedioso donde tienen que “soportar una enseñanza” (p. 35).

A pesar que en la consigna estaba explícito el destinatario los estudiantes no logran hacerse una representación del mismo, porque en la escuela no se hace énfasis en este aspecto, por lo que se escribe solo para el docente. Estos hallazgos coinciden con las investigaciones realizadas por Vasco (2013), Avilés (2011) y Ruíz y Ruíz (2010) quienes afirman que las prácticas tradicionales, carecen de significado para los estudiantes, en cuanto a que los textos que llegan al aula son descontextualizados y no desarrollan la creatividad ni el interés por escribir en los estudiantes.

En el caso del enunciador, los estudiantes antes de la SD, no asumen un rol de alguien que conoce del tema, puede deberse a que durante las clases de enseñanza del inglés, no se

escriben textos con un propósito real de comunicación sino que se enfatiza la enseñanza de las normas gramaticales, priorizando la forma y no el uso del lenguaje. Debido a esto, los estudiantes, muy probablemente no han tenido la experiencia de producir textos expositivo-descriptivos en inglés, desconociendo su estructura y su propósito. Además, es importante tener en cuenta que asumir una posición como experto requiere de una preparación previa a través de la lectura y la consulta en diferentes fuentes, que muchas veces no se hace, por lo que los estudiantes al escribir, poseen conocimientos limitados acerca del tema sobre el cual van a escribir. Por lo tanto, no tienen un vocabulario amplio para dar cuenta del tema que se encuentra en la consigna para hacer sus producciones en lengua extranjera. Del mismo modo, investigaciones como las realizadas por Viteri (2014) y Bernal y Bernal (2016), resaltan la importancia de escribir en situaciones reales de comunicación, donde debe existir una intención clara y coherente que cumpla con estándares internacionales para comunicarse en inglés. Planteamientos que coinciden con los del MCER (2002) al afirmar que en el aprendizaje de una lengua tiene una implicación global:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular, las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (p. 9)

De igual manera, los lineamientos curriculares para idiomas extranjeros en cuanto a la enseñanza del inglés, MEN (1999), proponen que:

El currículo de lenguas extranjeras realmente integrado debe evitar la producción de mensajes sin destinatario y los destinatarios sin interacción cuando se realiza una tarea. Es en los diferentes "ambientes", donde son inseparables las razones lingüísticas de los aspectos socio y pragmalingüísticos que abogan por la transdisciplinariedad. La interacción, entonces, no es un intercambio. (p. 41)

Ahora bien, en el Pos-test esa situación cambia, probablemente porque en el desarrollo de la SD se hizo énfasis en trabajar sobre el destinatario y el enunciador. Para ello, se leyeron textos escritos por expertos y en ellos se analizaron las marcas que en el texto permiten reconocer si se tiene en cuenta al destinatario, como lo es el uso del vocabulario. Además, después de la implementación de la SD se evidencia que los estudiantes comprenden la importancia de prepararse previamente a la escritura, mediante la lectura y consulta de diversas fuentes, logrando asumir el rol de alguien que conoce del tema. Para ello se llevaron a cabo en la SD diversas actividades encaminadas a reforzar este aspecto. Por ejemplo, la realización de investigaciones para conocer más sobre el mono aullador, la visita de un experto, el análisis de videos y textos que trataban el tema, entre otras, esto con el fin de que logran tener un vocabulario apropiado y lo suficiente amplio en inglés para escribir sobre él mismo. Así mismo, después de la implementación de la SD, los estudiantes comprendieron la importancia de pensar que se escribe para alguien real, que la forma en que se organiza el texto y el vocabulario empleado debe ir acorde al destinatario para que se cumpla el propósito del texto.

Una de las actividades de la SD, que pudo aportar a dichos resultados, fue la realizada en la *sesión* "invitando a un experto", en la cual los estudiantes escribieron una carta de invitación para que el experto en el tema de los monos aulladores, docente de la Universidad del Quindío, asistiera al colegio y les orientara una charla.

A continuación se presenta la ilustración No. 1, con la carta escrita por el grupo para invitar al experto.

Armenia (Q), Agosto 16 de 2016

Señor

PH.D Carlos Alberto Agudelo Henao

Director Maestría en Biología Vegetal

Universidad del Quindío

Cordial saludo,

Respetuosamente, nosotros los estudiantes del grado 5-3 de la Institución Educativa Ciudadela del Sur, sede Puerto espejo de Armenia, nos dirigimos a usted para invitarlo a nuestra sede para que por favor nos dé una charla y nos comparta sus conocimientos sobre el mono aullador ya que estamos hablando de especies nativas del departamento las cuales se encuentran en peligro de extinción. Gracias por su atención. Esperamos su respuesta

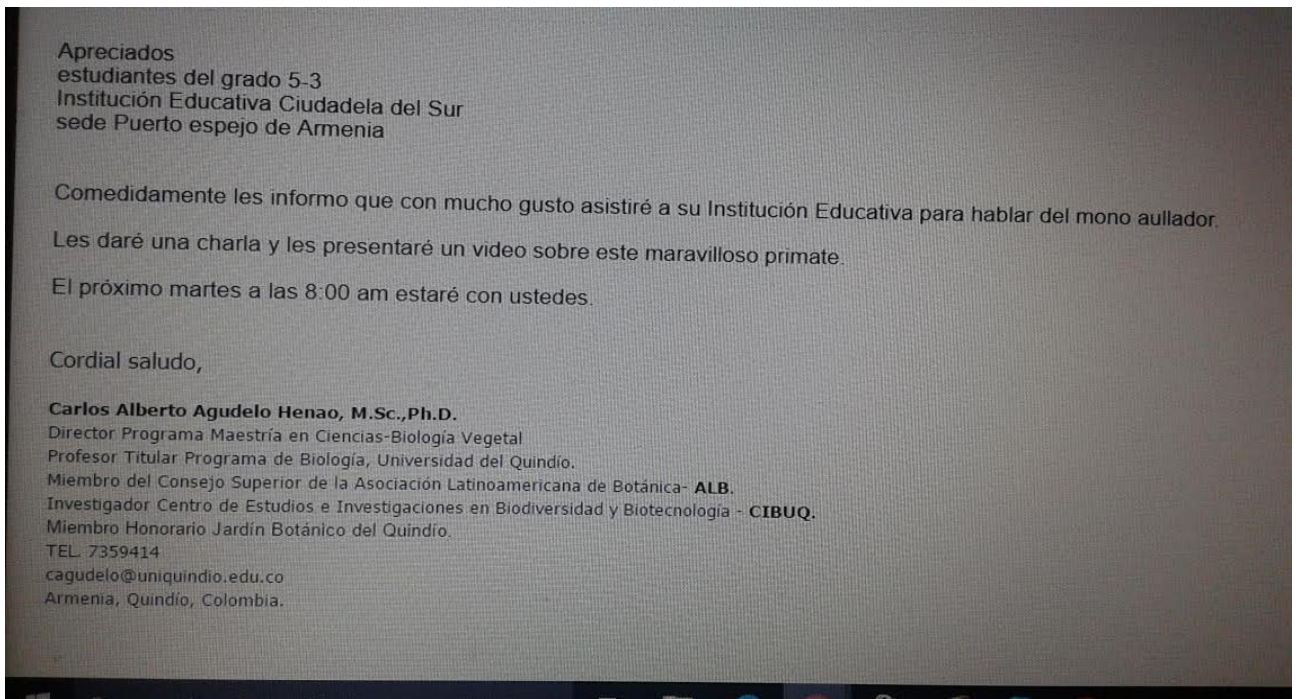
Atentamente,

Alumnos grado 5-3

Sede Puerto Espejo

*Ilustración 1 Carta para experto*

En la ilustración No. 2, se muestra la respuesta que le dio el experto a los estudiantes, lo que generó un gran impacto en los estudiantes, sintiéndose muy felices porque evidencian que cuando se le escribe a alguien real, lo que escriben tiene sentido y logran su objetivo de comunicación. El anterior hallazgo coincide con el planteamiento de Jolibert (2002), quien afirma que “se debe trabajar el destinatario del texto porque los niños y niñas escriben en situaciones reales, es decir, ya no producen escritos de simulación del tipo “imagina que escribes a un amigo” (p. 37).



*Ilustración 2 Respuesta de experto*

En la ilustración No. 3, se puede observar el momento de la visita del experto al salón de clases, esto permite reafirmar que cuando se le escribe a un destinatario real se pueden cumplir los objetivos esperados.



*Ilustración 3 Charla de experto*

La charla del experto realizada en español para partir de su lengua materna, la visita a la reserva, la observación de videos en español como en inglés y la lectura de textos expositivos sobre el tema en español y en inglés, permiten que los estudiantes adquieran no sólo el conocimiento sino el vocabulario adecuado para realizar sus producciones en inglés. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Baba y Maturana (citados en Bernal y Bernal, 2016), quienes afirman que el conocimiento previo de los estudiantes, tanto en aspectos de la escritura de la lengua materna como en la lengua extranjera, son claves para el buen desempeño en los proyectos escriturales que se desarrollan en el aula de clase.

Durante la implementación de la SD, los estudiantes estuvieron expuestos a textos de expertos tanto en lengua materna como lengua extranjera. Este contacto con los dos idiomas les permitió tener mayor claridad sobre términos que eran desconocidos aún en su lengua materna sobre las características físicas del mono aullador. Un ejemplo de esto fue cuando encontraron el término cola prensil, característica propia de este animal nativo del Quindío y del cual no habían llegado a escuchar al respecto. Cuando investigaron sobre su significado en lengua materna, al encontrarlo en lengua extranjera en la lectura de expertos, fue mucho más fácil para ellos utilizarlo en sus escritos. En este caso, la lengua materna fue usada como vehículo facilitador para el aprendizaje de conceptos puntuales para hacer sus descripciones en lengua extranjera con la apropiación del concepto requerido para cumplir el objetivo de la consigna.

Así mismo, actividades desarrolladas con los estudiantes durante la implementación de la SD, ayudaron a que ellos fueran reconociendo la importancia de escribir teniendo claro un objetivo del por qué y para qué lo hacían. Un ejemplo puntual en dicho proceso fue la realización de exposiciones donde presentaban diferentes especies de animales que consideraban nativas del Quindío y que después de investigar, determinaron como grupo que querían saber más sobre el mono aullador y no sobre otra especie.

Ahora bien, la menor transformación que se presenta en ambos grupos es el indicador “contenido”, sin embargo, es importante aclarar que dicho indicador pasa en ambos grupos, de un nivel bajo a un nivel alto después de la intervención; en el grupo 1 avanzan de un 20% a un 79.3% en el Pos-test, y el grupo 2 de 25% a un 85% en la misma prueba final.

Estos resultados tienen que ver con lo ya expuesto, es decir, antes de la intervención, los estudiantes en sus escritos no lograban hacer una descripción detallada de las características físicas y del hábitat de un animal nativo del Quindío, pues ellos no conocían sobre los animales propios de su región, no tenían claridad del significado de nativo, y aunque sí pudieron identificar que debían hacer una descripción, lo hicieron desde lo que ellos conocían sobre el animal. Esto les permitió a los estudiantes tomar conciencia de que debían investigar más sobre el animal nativo, porque al hacer la confrontación con los textos del grupo, se dieron cuenta que para escribir debían conocer previamente sobre el tema de una manera amplia, para luego así hacer sus producciones en inglés con más propiedad. Fue así como después de la implementación de la SD, en los textos de los estudiantes se evidenciaba una descripción detallada de las características físicas y del hábitat de un animal nativo del Quindío. Para ello, en la SD, se llevó a los estudiantes a que reconocieran algunas especies nativas de su región, definiendo cuál les llamaba más la atención; de este modo se llevó a cabo la investigación sobre el mono aullador, tanto en lengua materna como en inglés, para poder llegar a hacer sus propias producciones sobre este animal.

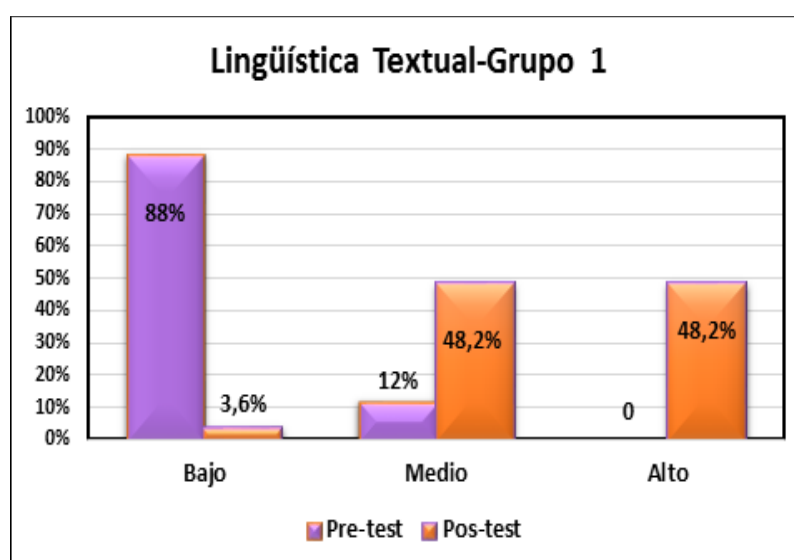
Es de resaltar que a pesar de los avances, aún persisten algunas dificultades en sus escritos, lo que puede deberse a que la producción que debían realizar era en segunda lengua, y esto hace que el proceso de escritura sea más complejo para ellos, ya que aunque sabían lo que debían escribir aún no contaban con un vocabulario amplio en la segunda lengua. Se puede concluir que las diferentes actividades desarrolladas en la SD contribuyeron al mejoramiento de los estudiantes de ambos grupos en todos los indicadores de esta dimensión. Sin embargo,



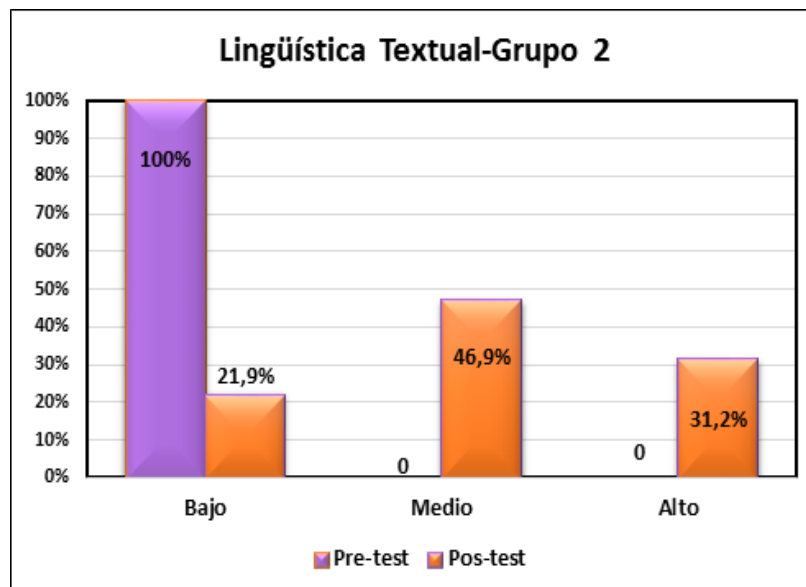
persisten dificultades que deben seguirse trabajando, con actividades que propongan situaciones comunicativas reales al momento de producir un texto.

#### ***4.1.2.2. Lingüística Textual***

En esta dimensión se establecen cuatro indicadores para su valoración, los cuales son: enunciación, anáforas, adjetivos y conectores. A continuación se muestran las gráficas de los desempeños del rendimiento de ambos grupos en cuanto a esta dimensión.



*Gráfica 9 Análisis dimensión 2 por desempeños grupo 1*

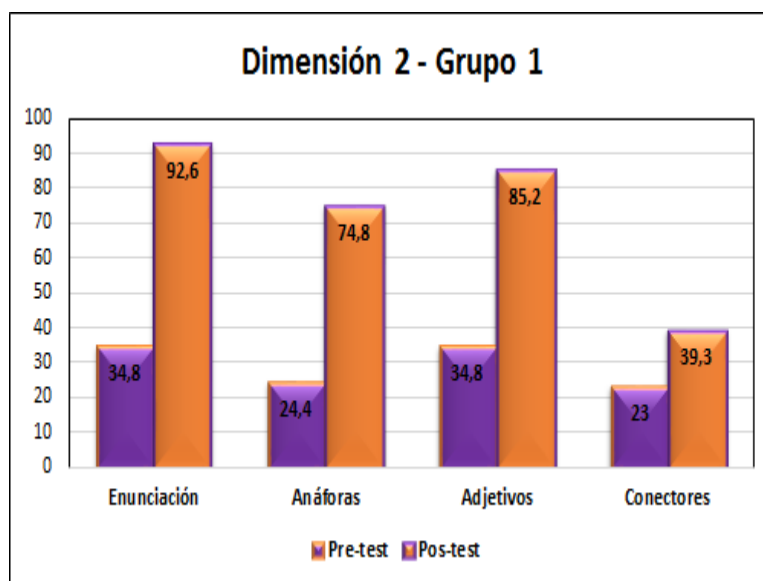


Gráfica 10 Análisis dimensión 2 por desempeños grupo 2

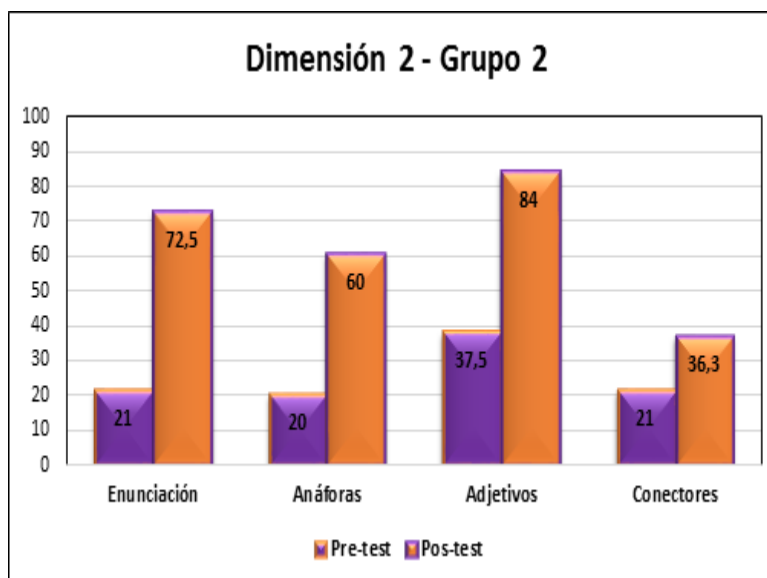
Las gráficas 9 y 10, evidencian los cambios ocurridos en los desempeños de los estudiantes de ambos grupos, en lo que respecta a la dimensión lingüística textual, que pasa en su gran mayoría de un nivel bajo en el Pre-test a un nivel medio y alto en el Pos-test. Al observar las gráficas, se concluye que ambos grupos pasan de un nivel bajo en la prueba inicial de 88% y 100% respectivamente, a un nivel alto en la prueba final de 48,2% y 31,2%, observándose un avance en los cuatro indicadores que componen la lingüística textual.

Así mismo, se puede ver que en el grupo 2 en el Pre-test, el 100% de los estudiantes presentaban dificultades al momento de hacer sus producciones, no tenían conocimiento sobre los aspectos más característicos de los textos expositivos en inglés, ya que no se había trabajado desde esta área en la importancia de asumir un rol al momento de escribir, se desconocía el uso de los conectores, las anáforas, y los adjetivos, características propias de este tipo de textos. Después de implementar la SD, los estudiantes avanzaron a los niveles medio y alto en 78,1 puntos porcentuales. Esto evidencia que la SD incide en la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés de los estudiantes. Sin embargo, persiste un 21,9% que aún después de la intervención continúan en el nivel bajo. Esto puede deberse a que falta mayor apropiación en el uso de conectores para unir oraciones y párrafos, todavía se les dificulta el uso de adjetivos para describir las características físicas y el hábitat de un

animal nativo de su departamento y aún presentan dificultades para hacer uso de anáforas, esto sumado con que dichas producciones fueron hechas en un idioma diferente de su lengua materna haciendo este proceso un tanto más complejo.



*Gráfica 11 Análisis Pre-test y pos-test dimensión 2 grupo 1*



*Gráfica 12 Análisis Pre-test y Pos-test dimensión 2 grupo 2*

En las gráficas 11 y 12 se observa que el indicador con mayor transformación en ambos grupos fue “enunciación”, que en el grupo 1 pasó de un 34,8% en el Pre-test a un 92,6% en el Pos-test y en el grupo 2, de 21% en el test inicial a un 72,5% en el test final, lo que concuerda

con el avance de los estudiantes de ambos grupos al pasar de un nivel bajo a un nivel alto después de la intervención.

Con relación al indicador con mayor transformación en ambos grupos, “enunciación”, antes de implementar la SD, los estudiantes lograban conservar un enunciador en tercera persona solo en algunas partes del texto, esto probablemente se deba a que como los estudiantes nunca habían escrito un texto expositivo con el fin de informar a otros sobre un tema, no tenían conocimiento que un elemento que se debe tener en cuenta para producir dicho texto es que fuera en tercera persona, para darle mayor objetividad a la información que se presenta. El anterior hallazgo coincide con los planteamientos de Meyer (citado en Padilla et al., 2007), Adams (citado en Padilla et al., 2007) y Oliveros (2013) quienes plantean, en relación con los aspectos considerados en el nivel pragmático, que una estrategia general que caracteriza al discurso expositivo académico y que lo diferencia de otros escritos, es la impersonalidad y atemporalidad, con la finalidad de dar mayor objetividad a lo expuesto. Del mismo modo, Charaudeau (citado en Herrero, 2006). Plantea que se prescinde de las marcas de subjetividad, tales como el uso de la primera persona del singular y plural y de los actos elocutivos que mantienen explícitamente la intencionalidad.

Estos resultados iniciales podrían estar relacionadas con las prácticas tradicionales de enseñanza del inglés, en las que se les solicita a los estudiantes utilizar la tercera persona para dar cuenta del aprendizaje de normas gramaticales, en este caso de los pronombres personales, promoviendo la ejercitación de este aspecto, pero en oraciones aisladas y descontextualizadas, que carecen de significado para los estudiantes. Así mismo, el poco abordaje que se hace de los textos descriptivos en el aula, no permite que los estudiantes identifiquen la superestructura y reconozcan la importancia de mantener un distanciamiento con el texto cuando se produce, dado que han estado más familiarizados con los textos narrativos en los contextos familiar y escolar.

Así mismo, la enseñanza de la escritura se ha limitado a unidades lingüísticas fragmentadas, y con fines meramente escolares, lo que genera dificultades en los estudiantes en la realización de textos descriptivos en inglés. Del mismo modo, Braylan y Bereterbide (citados en Bernal y Bernal, 2016) muestran que

Un enfoque tradicionalista de la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera, es usado por un gran número de docentes que se limita exclusivamente a hacer dictados y a la enseñanza de estructuras gramaticales, lo cual hace la escritura un proceso lento y artificial. (p. 20)

Después de la implementación de la SD, los estudiantes mostraron avances en sus producciones, reconociendo la importancia de guardar distancia en sus escritos, logrando conservar un enunciador en tercera persona en todo el texto. Este avance pudo deberse a que se realizaron varias actividades cuyo objetivo era que los estudiantes reconocieran como realizar producciones evitando la subjetividad.

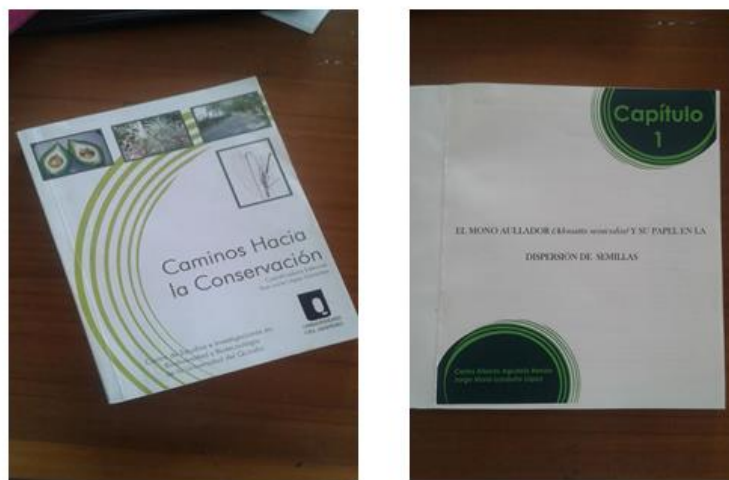
La enunciación es uno de los aspectos que se debe tener en cuenta durante la producción de un texto, ya que da cuenta de la posición que asume quien escribe el texto, la cual debe mantenerse durante todo el escrito. Lo anteriormente mencionado, está en concordancia con los planteamientos de Martínez (2002) para quien es muy importante los elementos de la construcción discursiva, y una de ellas es “La forma de manifestación de relación con el lector, focalizada en el YO (elocutivo), en el TÚ (alocutivo), y en el objeto (delocutivo) o combinación de los anteriores”. (p.25). Del mismo modo, Sanmartí (citado en Álvarez, 2010), señala que en los textos expositivos de carácter científico como el que compete en esta investigación, hay que hacer cambios en el lenguaje, afirmando que:

El proceso de construcción del conocimiento científico comporta pasar de hablar un lenguaje personal, impreciso y con muchas expresiones importantes del conocimiento

cotidiano, a ser capaces de utilizar el lenguaje de la ciencia, mucho menos polisémico, más formal e impersonal, preciso y riguroso. (p. 151)

Entre las actividades realizadas en la SD para mejorar este aspecto, está la lectura de textos expositivos identificando las palabras o expresiones que daban cuenta del uso de la tercera persona en todos ellos, lo que permitió a los estudiantes comprender que en un texto expositivo la objetividad es un punto fundamental. Es de resaltar la importancia que se dio en las nueve primeras sesiones a la lectura de diferentes textos, si por considerar que para llegar a la escritura, es necesario leer sobre el tema acerca del que se va a escribir, pues como lo plantea los estudios de Álvarez (2010), antes de escribir un texto se debe pensar en la planificación de la escritura y allí la selección de información está en función del tema que se va a escribir. “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). De igual manera, en relación con los planteamientos de Jolibert (1991) respecto a la planificación de la escritura, ella afirma que “Se debe precisar el contexto y los parámetros de la situación de producción antes de iniciar cualquier tipo de escrito” (p. 44).

En la ilustración No. 4, se muestra el texto experto en español utilizado por los estudiantes.



*Ilustración 4 Texto expositivo-descriptivo en español*

En la ilustración No.5, se muestra el texto experto en inglés utilizado por los estudiantes.

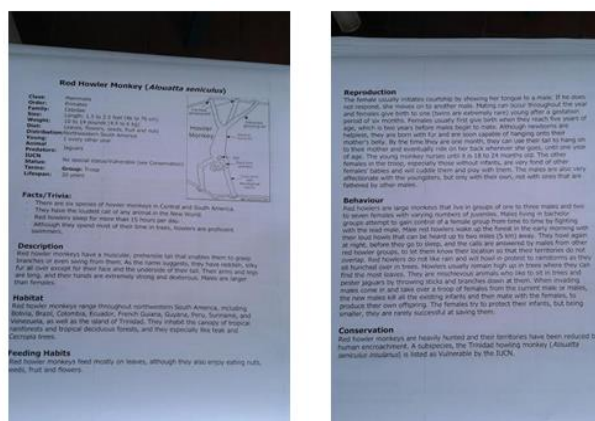


Ilustración 5 Texto expositivo descriptivo en inglés

Otra de las actividades en la SD que contribuyó al avance de los estudiantes en cuanto a este indicador se llevó a cabo en la fase de desarrollo en el momento de la reescritura, en la cual los estudiantes realizaron actividades de sistematización lingüística. El anterior hallazgo concuerda con lo afirmado por Jolibert (1991), quien sostiene que “La fase de reescritura favorece a todas las sistematizaciones sobre los aspectos específicos del lenguaje que son necesarios para el tipo de texto trabajado” (p. 51). En ese sentido, la enunciación tiene que ver con el modo de funcionamiento global del texto expositivo-descriptivo. Ejemplos puntuales del desarrollo de este indicador en la SD, están en las sesiones 11 y 13, donde los estudiantes primero debían, por medio de una rejilla, valorar los escritos de sus compañeros en cuanto a la utilización de la tercera persona en todo el texto y además, debían en el texto experto encerrar las palabras que remiten a este aspecto, con el fin de comprender cómo se escriben los textos expositivos y diferenciarlos de otros tipos de textos.

La ilustración No. 6 muestra la rejilla utilizada por los estudiantes en la reescritura.



*Ilustración 6 Rejilla de valoración de textos*

Ahora bien, en cuanto al indicador que presentó menor transformación en ambos grupos que fue el de los “conectores” el grupo 1, pasó de un 23% en el Pre-test a un 39,3% en el Pos-test y el grupo 2, de 21% en la prueba inicial a un 36,3% en la prueba final, avanzando ambos grupos de un nivel bajo a un nivel medio, pero en comparación con los otros indicadores su porcentaje fue menor.

Respecto a este indicador pudo observarse que antes de la implementación de la SD, los estudiantes hacían uso inadecuado de conectores para enlazar una idea con otra, o no hacían uso de los mismos porque no conocían su función en el texto. Esto pudo deberse a que desde las prácticas tradicionales se asume el estudio de los conectores al margen de su función en textos reales, por lo que se presenta como un tema y se hacen ejercicios, uniendo oraciones, pero no para construir textos contextualizados.

En este sentido se puede decir que en el área de inglés, los estudiantes con los que se realizó la intervención no tenían un acercamiento real con la escritura, los textos que debían producir eran incompletos, descontextualizados y limitados a un propósito académico, no social, además, los estudiantes no tenían claridad de cómo y cuándo hacer uso de los



conectores aún en lengua materna, puesto que desde esta área , no se promueven actividades que lleven a los estudiantes a comprender la importancia de unir párrafos a través del uso de conectores para darle sentido completo a un texto.

Lo anteriormente mencionado, está en concordancia con los estudios de Camps y Zayas (2006) quienes plantean la importancia de abordar la gramática desde otra mirada y afirman que “La programación coherente y progresiva de contenidos gramaticales -dentro de un modelo de enseñanza basado en proyectos de escritura - necesita de un instrumento que se reclama con frecuencia pero que parece que nadie quiere abordar: una gramática pedagógica” (p. 18).

Ahora bien, respecto a las actividades realizadas para abordar este indicador en la SD, se resalta de nuevo la lectura de textos expertos, los cuales tienen un rol fundamental para acercar a los estudiantes a la producción de sus propios textos, pues a través de ellos pueden tomar consciencia de cómo escriben los escritores expertos, planteamiento que reafirma Velásquez, Cataño y Velásquez (2000), al sostener que “ La interacción con las mejores obras literarias y de la ciencia, además de ser el mejor instrumento en el desenvolvimiento de la competencia lingüística, constituye un ambiente ideal de formación humana” (p. 22).

En relación con lo anterior, Jolibert (1991), reafirma la importancia de la confrontación con los escritos sociales, es decir, leer para escribir, “Se trata de desprender de los textos existentes los secretos de su especificidad y de su funcionamiento” (p. 49). En ese sentido, otra de las actividades desarrolladas en la SD que tuvo como objetivo mostrar los conectores y su función en los textos expositivo-descriptivos en inglés, fue la confrontación de las producciones de los estudiantes con los textos sociales, buscando determinar las semejanzas y diferencias que encontraban entre ambos textos, situación que le permitió a los estudiantes darse cuenta que escribir en inglés implicaba apropiarse de otro sistema lingüístico, diferente al de su lengua materna, y que este desconocimiento genera interferencias en el

orden y uso de las palabras en el texto. Este hallazgo concuerda con lo planteado por Moreno Fernández (citado en Viteri, 2013) quien define la transferencia como:

La influencia que una lengua ejerce sobre otra, y, concretamente, como el uso, en una lengua B, de un rasgo característico de la lengua A (...). Por lo general las transferencias afectan a las funciones sintáctico-semánticas, al orden de palabras y a la frecuencia de las categorías que se manifiestan de un modo variable. (p. 37)

Después de la implementación de la SD, los estudiantes pudieron observar que la forma en que se presenta la información tiene un orden, que las ideas se desarrollan alrededor de un tema específico y que la forma cómo se presenta la información es importante para que el lector comprenda lo que el autor quiere expresar. Sin embargo, después de la intervención, persisten dificultades en el uso de los conectores en las producciones de algunos de los estudiantes. Esto puede deberse a que el acto mismo de escribir es un proceso complejo, en la lengua materna, que requiere tiempo para irse perfeccionando, por lo que la tarea se hace más difícil si dicho proceso se realiza en una lengua extranjera, en este caso en inglés. Lo expuesto anteriormente concuerda con lo planteado por el MCER (2002) quien sostiene que:

Los sistemas lingüísticos son enormemente complejos y la lengua de una sociedad amplia, diversificada y avanzada nunca llega a ser dominada por ninguno de sus usuarios; ni puede ser así, pues cada lengua sufre una evolución continua como respuesta a las exigencias de su uso en la comunicación. (p. 106)

Los bajos resultados en el uso de conectores, pudieron deberse también a que faltó desarrollar más actividades que tuvieran como eje central este aspecto, para que los estudiantes logaran entender que “un conector es la palabra que permite establecer [no sólo] la relación entre frases, sino que además concreta una determinada relación semántica entre ellas” tal como lo sostiene (Camps y Zayas, 2006, p. 57) en sus estudios realizados al respecto, evidenciando la función que tiene la gramática en el discurso.

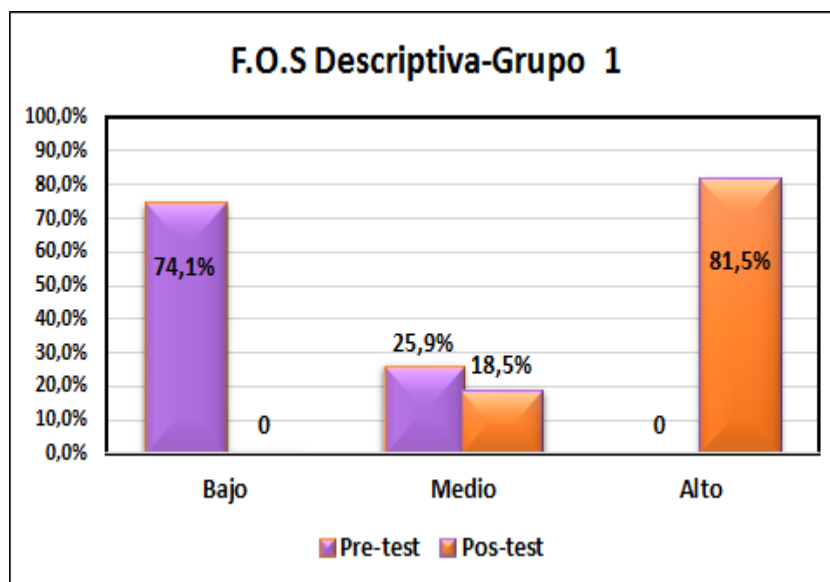
En concordancia con lo anterior, el MCER (2002) ratifica la importancia del lenguaje escrito y su uso teniendo en cuenta un propósito determinado.

Los textos tienen muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes en forma y sustancia. Los diferentes canales se utilizan para distintos fines. Las diferencias de canal, propósito y función producen las correspondientes diferencias no sólo en el contexto de los mensajes, sino también en su organización y presentación. (p. 91)

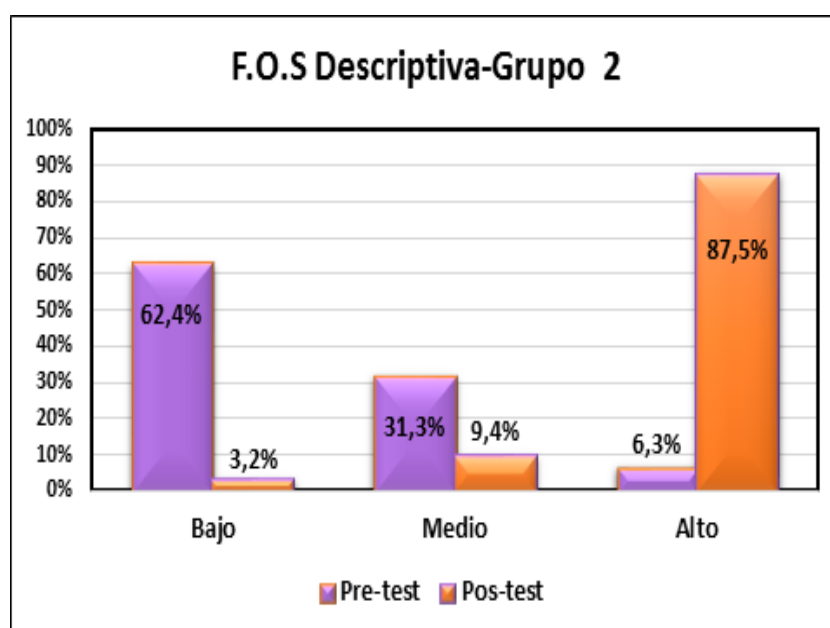
En este caso los estudiantes no sólo debían apropiarse de la estructura de un texto que probablemente no se había trabajado en el área de inglés, sino que también debían hacer uso de estructuras lingüísticas propias de esta lengua, las cuales habían sido abordadas con ellos previamente, pero que al carecer de significado en su uso, los estudiantes no lograron aplicar este conocimiento para la elaboración de textos completos y no sólo en la escritura de fragmentos y oraciones.

#### ***4.1.2.3. F.O.S Descriptiva***

En esta dimensión se establecen cuatro indicadores para su valoración, los cuales son: anclaje, aspectualización, la puesta en relación y sub-tematización. A continuación se muestran las gráficas de los desempeños del rendimiento de ambos grupos en cuanto a esta dimensión.



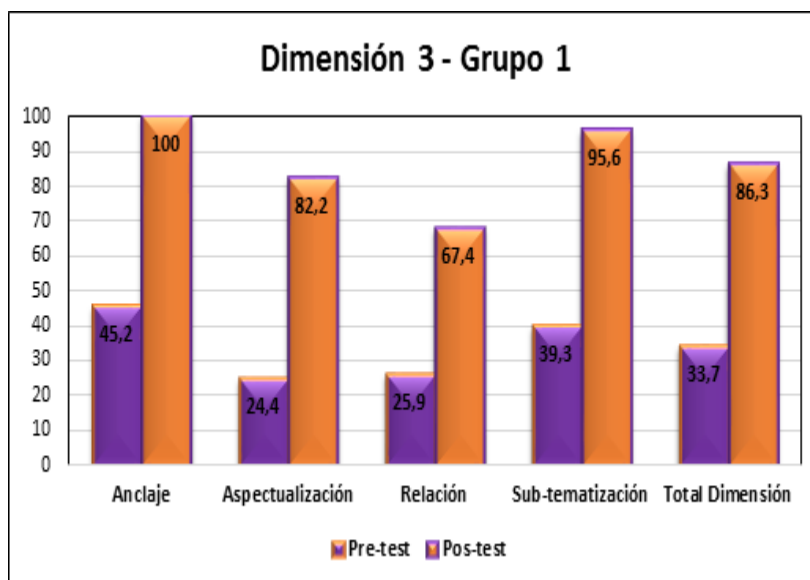
*Gráfica 13 Análisis dimensión 3 por desempeños grupo 1*



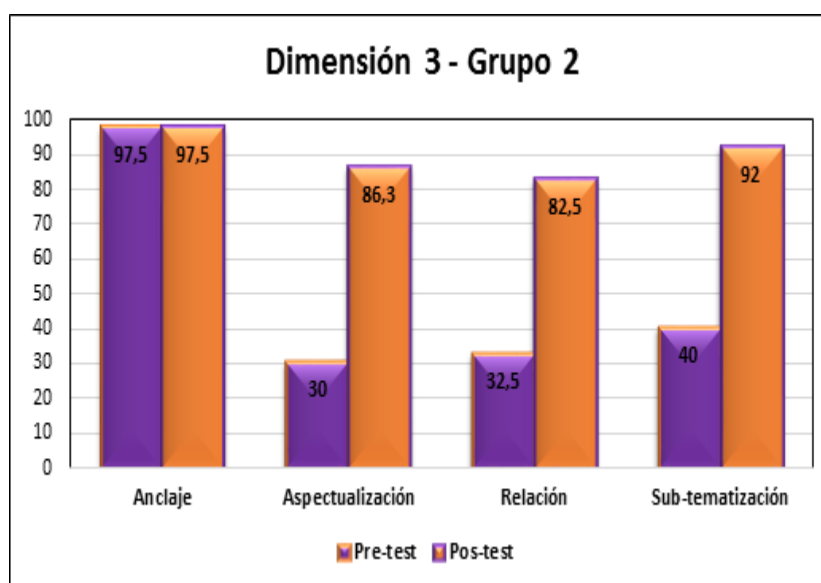
*Gráfica 14 Análisis dimensión 3 por desempeños grupo 2*

Las gráficas 13 y 14, evidencian los cambios ocurridos en los desempeños de los estudiantes de ambos grupos, en lo que respecta a la dimensión F.O.S descriptiva, que pasa en su gran mayoría de un nivel bajo en el Pre-test a un nivel alto en el Pos-test. Al observar las gráficas, se concluye que ambos grupos pasan de un nivel bajo en la prueba inicial de 74,1% y 62,4% respectivamente, a un nivel alto en la prueba final de 81,5 % y 87,5% , lo que da cuenta de avances en los cuatro indicadores que componen la F.O.S descriptiva.

Así mismo, se puede observar que en el grupo 2 todavía hay un porcentaje mínimo de estudiantes en un nivel bajo en el test final con un porcentaje de 6,3%, lo que indica que los estudiantes aun con la intervención no alcanzan a cumplir con los objetivos que se proponen para avanzar al nivel medio o alto en esta dimensión.



Gráfica 15 Análisis dimensión 3 grupo 1



Gráfica 16 Análisis dimensión 3 grupo 2

En las gráficas 15 y 16 se observa que el indicador con mayor transformación en ambos grupos fue el de “aspectualización”, el cual pasó en el grupo 1, en la valoración inicial de 24,4% a 82,2% en la valoración final y en el caso del grupo 2, de un 30% a un 86,3% en la

prueba final. Esto evidencia el avance de los estudiantes de ambos grupos de un nivel bajo a un nivel alto después de la intervención.

Con relación al indicador con mayor transformación en ambos grupos que fue el de “aspectualización”, antes de implementar la SD en los textos de los estudiantes no se evidenciaba la descripción de las características físicas de un animal nativo del Quindío y por esto hicieron descripciones partiendo del conocimiento que tenían sobre un animal sin tener en cuenta este aspecto planteado desde la consigna, refiriéndose a animales de otras regiones o de otros lugares del mundo, de los cuales igualmente tenían poca información. Además, las ideas no eran claras, redundando en un mismo aspecto sin tener claridad del tema que debían desarrollar a lo largo de sus textos. Esto pudo deberse a que en la asignatura de inglés, los estudiantes se limitaban a realizar sopas de letras, crucigramas y la traducción de palabras relacionadas con algún campo semántico específico (ejemplo: partes de la casa), sin llegar a construir textos auténticos, con propósitos reales de comunicación.

Después de la implementación de la SD, en los textos de los estudiantes se evidenciaba la descripción de las características físicas de un animal nativo del Quindío, lo que sugiere que las actividades realizadas permitieron a los estudiantes comprender que en un texto expositivo- descriptivo debe primar las características del objeto de estudio que se está describiendo.

Este indicador se trabajó desde las primeras sesiones de la SD, llevando a los estudiantes a que consultaran sobre un animal propio del departamento del Quindío, organizando la información y determinando los rasgos físicos del animal consultado. En otra sesión se realizó la comparación (semejanzas y diferencias) de los animales sobre los que ellos indagaron, acordando qué información podría ser más relevante, completándolo con otra, si el grupo lo consideraba necesario, antes de ser socializada con los compañeros; a partir de este ejercicio, el grupo acordó trabajar alrededor de un solo animal, el cual fue escogido por

ellos mismos, después de ver las exposiciones de cada uno de los compañeros. Estas actividades se realizaron en los dos idiomas, con el fin de que los estudiantes fueran apropiándose de un vocabulario referente al tema a desarrollar en ambas lenguas. La traducción se hace presente como un elemento que posibilita a los estudiantes familiarizarse con palabras que van a requerir para realizar la descripción de características físicas y el hábitat de un animal, al igual que de la forma como se organizan las palabras en inglés y sus diferencias con la manera en que se escribe en lengua materna. En relación con esta idea, planteamientos como Hurtado, (citado en Viteri, 2014), define la traducción como el “Proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada” (p. 41).

Después de escoger el animal del cual querían conocer para hacer sus descripciones, una actividad que contribuyó para lograr dicho objetivo fue la de invitar al experto para que orientara una charla a los estudiantes, sobre el tema de los animales nativos de la región, en este caso sobre el mono aullador.

Así mismo, en la sesión 7, los estudiantes leyeron y analizaron diferentes tipos de textos expositivos, tanto en inglés como en español, donde el propósito fundamental era reconocer palabras que describieran el animal del cual ya tenían información. En este ejercicio, los estudiantes debían prestar particular atención a los adjetivos, identificándolos en el texto y organizando la información antes de empezar a producir sus propios textos.

Fue así como durante las sesiones 8 y 9, los estudiantes no sólo reconocían la función de los adjetivos sino también la importancia de estos en la realización de sus escritos, para describir las características físicas del mono aullador. En las siguientes sesiones, los estudiantes realizaron y confrontaron sus primeras producciones con pares para determinar si hicieron un uso adecuado de los adjetivos, pasando luego a otro ejercicio de confrontación,

pero esta vez con textos expertos. Estas actividades les permitieron reflexionar acerca de la importancia de este tipo de palabras, para lograr el objetivo de describir las características de algún objeto. Este indicador fue muy relevante en la SD, ya que éste da cuenta precisa de lo que implica describir, ya que hablar de las características de un objeto o situación permite que el lector se haga una idea clara sobre un tema determinado.

Este hallazgo coincide con los estudios de Cervera y Hernández (citados en el grupo de lenguaje Bacatá, 2015), quienes sostienen que “Exponer es explicar con claridad y orden ideas sobre un determinado tema, la exposición se presentará como un conjunto de ideas encadenadas de manera sólida. La exposición se considera como la manifestación abstracta de la realidad representada” (p. 12). De modo similar, Martínez (citada en el grupo de lenguaje Bacatá, 2015), afirma que este tipo de textos se caracteriza porque “en el tratamiento de la información definen, describen, comparan, explican relaciones, valoran, clasifican y presentan hipótesis acerca de conceptos referidos a un evento” (p. 12).

En relación con la gramática de la exposición, las principales expresiones, palabras y marcas lingüísticas textuales, en sus estudios Álvarez (2010) afirma que a “Los estudiantes se les debe informar sobre las peculiaridades de estos textos para que ellos tomen conciencia de dichas regularidades y las vayan utilizando progresivamente en la producción en todas las materias del currículo”. (p. 152-154); esto con el fin de que la enseñanza de otras tipologías textuales llegue al aula además del narrativo que es el más usado en la básica primaria.

En la ilustración No.7 se puede observar un texto antes de la intervención, donde se puede ver poca descripción de las características de un animal.



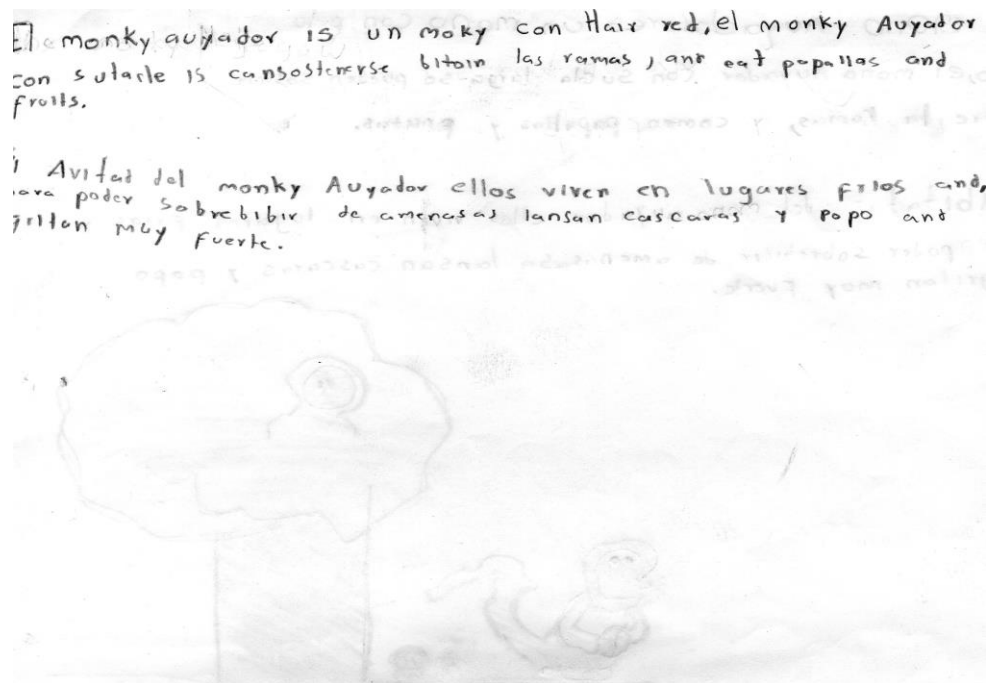


Ilustración 7 Pre-test estudiante

En la ilustración No. 8 se observa la producción final de la estudiante número 10 en la que se puede evidenciar la descripción de las características físicas y el hábitat del mono aullador.

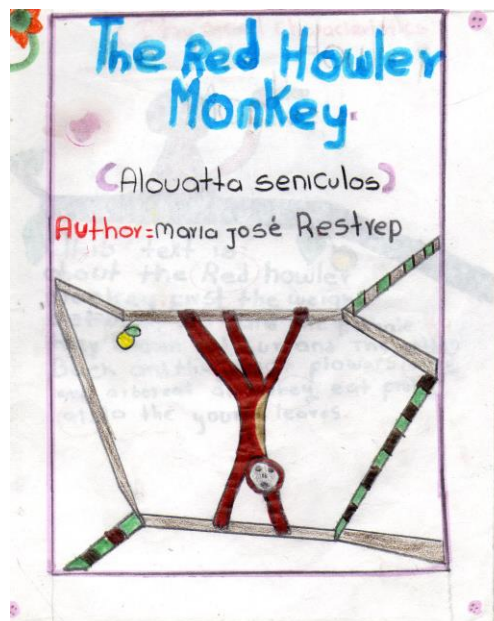


Ilustración 8 Pos-test estudiante 10

A continuación se hace una transcripción de las páginas internas del libro creado por la estudiante No.10 en la que se observa claramente la descripción en inglés de las características del mono aullador.

1. Physical characteristics	This text is about the red howler monkey. first the weight between 54,94 and the female 7,8 they brown red fur and the golden back and they eat flowers. they are arboreal and they eat fruit also the young leaves.
2. Feeding	Feed monstly on leaves, although they also enojoy eating nuts, seeds, fruit and flowers.
3. Groups	Troop 5 to individuals.
4. Similar groups	The howler monkey belong to one famyli of 5 members: Alouatta belzebul, Alouatta paliata, Alouatta fusca, Alouatta pigra, Alouatta caralla.
5. Habitat	The habitat of the red howler monkey is in the natural reserbation el ocase and also in the tropical rainforest.
6. Reproduction	It has beibis untin 1 a 2 and the has in the Belly flod 1 a 1 deis.
7. Danger	The Danger is: Eletrid networks, give birth, leopard, panter, hunters.
8. Howls	The howler monkey can howls hantin 3m.
9. Protection	no, no the mates.

Tabla 9 *Transcripción Pos-test*

Ahora bien, en cuanto al indicador que presentó menor transformación en ambos grupos fue el de “la puesta en relación”, el cual pasó en el grupo 1, de un 25,9% en el Pre-test a un 67,4% en el Pos-test, y en el grupo 2, de 32,5% en la prueba inicial a un 82,5% en la prueba final, avanzando ambos grupos de un nivel bajo a un nivel medio, pero en comparación con los otros indicadores su porcentaje fue menor.

Lo anterior pudo deberse a que antes de la implementación de la SD, en los textos de los estudiantes no se evidenciaba la descripción detallada de las características físicas del animal del hábitat donde vive el animal nativo del Quindío, pues para ellos éste se refiere sólo a mencionar el bosque o la selva, desconociendo la relación que existe entre el animal del cual harían sus descripciones y el lugar donde habitaba. Lo anterior tiene relación con lo planteado por Adams (citado en Padilla et al., 2007), quien sostiene que la puesta en relación se opera derivándose de la sub-tematización; en este procedimiento, el autor incluye lo que para Meyer (citado en Padilla et al., 2007) es el modo de organización comparación. Abordar la puesta en relación en un texto expositivo-descriptivo implica que los estudiantes sitúen el objeto que se describe, en un lugar o tiempo, además de relacionarlo con otros objetos que tienen semejanzas y diferencias.

Del mismo modo, Bernal y Bernal (2016) afirman que:

Las implicaciones que demanda el aprendizaje del inglés como lengua extranjera están relacionadas con el desarrollo de destrezas y habilidades relacionadas con la competencia comunicativa (...). Se trata de desarrollar la habilidad de la escritura, la cual está vinculada de forma directa con la habilidad de escuchar, el desafío es aún mayor si consideramos que no existe correspondencia entre el lenguaje hablado y el escrito, es decir, que el inglés se escribe de una forma y se pronuncia de otra. (p. 4)

Ahora bien, los avances en el Pos-test posiblemente se deban a las actividades durante las primeras nueve sesiones de la SD, las cuales tenían como objetivo, “Leer para escribir”, es decir, generar el conocimiento suficiente sobre el tema, antes de escribir, por lo que los estudiantes ya tenían conocimiento del lugar donde habita el mono aullador y de algunas otras especies que existen en su departamento. Dichas lecturas se hicieron en ambos idiomas, lo cual enriqueció el proceso de conocer sobre un tema en específico, para luego escribir con propiedad del mismo.

Una de las actividades de la SD, que más contribuyó en el avance de este indicador fue la visita a la reserva natural “La Montaña del Ocaso”, lo que permitió que los estudiantes conocieran, de manera directa, el lugar donde habitan los monos aulladores, cómo vivían, de qué se alimentaban, cómo eran los árboles que frecuentaban, como era un día en la vida de estos primates. Esta actividad se complementó con la lectura de un texto experto, donde afianzaron sus conocimientos sobre el tema.

En las figuras No.9 y No. 10 se puede observar la visita de los estudiantes a la reserva natural “La Montaña del Ocaso”.





*Ilustración 9 Reserva natural "La Montaña del Ocaso"*

A pesar de lo anterior, en sus escritos no ahondaron mucho sobre la descripción del hábitat, limitándose a mencionar el lugar donde vivían pero sin detallarlo. En conclusión y con base en los resultados expuestos, se puede afirmar que la Secuencia Didáctica, de enfoque comunicativo, demostró ser una propuesta didáctica eficaz para afianzar el desarrollo de competencias en la producción textual de los estudiantes, una SD que propone un aprendizaje activo del estudiante, conclusión que concuerda con lo planteado por Jolibert (1991) quien sostiene que “Es necesario que los niños que vienen a la escuela puedan trabajar en un lugar cargado de significado para ellos y puedan comprometerse en su propio aprendizaje (en lugar de soportar la enseñanza)” (p. 35). De igual manera, esto implica escribir textos auténticos en situaciones reales de comunicación (Jolibert, 1991). Esto conlleva a la necesidad de seguir incorporando en la práctica docente, secuencias de este tipo para que los estudiantes a lo largo de toda su vida escolar puedan tomar conciencia de la importancia de escribir textos, que como lo sostiene Jolibert (1991) en sus estudios que es necesario comprender el poder que otorga el dominio adecuado de la escritura, el placer que se puede encontrar al producir un escrito y que no se enseña a escribir, sino que es él quien aprende a escribir con ayuda de los docentes y pares (p. 19).

## 4.2 Análisis Cualitativo de la Práctica Pedagógica

En este apartado se presenta el análisis de las prácticas pedagógicas de las docentes que participaron en el desarrollo de esta investigación. Para esto, se tomó como referencia la información registrada en el diario de campo, elaborado por cada una de las docentes. Se referencian así tres momentos en cuanto a la intervención: fase de preparación (sesión N°1), fase de realización (sesiones N° 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10, 11, 12, 13, ) y fase de evaluación (sesiones N° 14 y 15), estableciéndose para dicho análisis las siguientes categorías: Percepción, autocuestionamiento, rupturas, toma de decisiones y descripción. Así mismo, se acuerdan las convenciones para referirse a las clases y se designan como (C.X) donde la equis hace referencia al número de la clase.<sup>1</sup>

### 4.2.1 Fase de preparación

En esta fase se llevó a cabo la sesión N°1, la cual correspondió a tres clases con una intensidad de 5 horas.

#### 4.2.1.1 Docente 1

Durante esta fase de preparación, las categorías que prevalecieron en mi diario de campo fueron las de percepción y descripción. La primera categoría estaba muy ligada a la intuición sobre qué pensaban y cómo se sentían mis estudiantes con respecto a las actividades planteadas pero sin hacer ninguna reflexión sobre mi práctica, limitándome a hablar desde mis emociones, un ejemplo claro de ello es *“Fue reconfortante verlos cautivados por las especies que se presentaban ahí. La forma en que se presentó el video a los estudiantes, la introducción del mismo y el propósito que este tenía, hizo que experimentar el gusto de los estudiantes por aprender de su país, de las cosas que son cercanas a ellos y verlos tan*

---

<sup>1</sup> Este análisis está escrito en primera persona por las docentes investigadoras

*interesados fuera muy agradable.*” (C.2). Durante el desarrollo de la SD, esta categoría prevaleció y en esta sesión en particular fue la que más se destacó. Hablo desde mi intuición y lo que percibí del grupo en la realización del contrato didáctico y los diferentes acuerdos a los que llegamos como grupo al inicio de la SD.

La segunda categoría que emergió fue descripción. Al iniciar la sesión, solo me limito a describir la situación como tal presentada en el aula, sin llegar a involucrarme como parte de la misma, es decir, solo hablo como una espectadora. Por ejemplo, *“Se realizó un contrato didáctico en el cual los estudiantes contaron sobre las expectativas que tenían, las actividades que podrían incluirse en la secuencia y los compromisos y responsabilidades que ellos como estudiantes estaban dispuestos a cumplir para llevarla a cabo”* (C.1). Este distanciamiento puede deberse a que como docente siempre miraba y cuestionaba lo que mis estudiantes hacían y la forma cómo reaccionaban frente a las actividades que planeaba y consideraba eran significativas para ellos, sin tener en cuenta en realidad sus intereses sino sólo el contenido establecido para enseñarles en un determinado período académico.

Si bien es cierto, tomaba distancia cuando realizaba mis descripciones de lo que se desarrollaba en esta sesión, al mismo tiempo, me involucraba con ellos en su proceso cuando hablaba desde lo que percibía de mí misma y del grupo.

Como docente de inglés, nunca había considerado el enseñar a escribir teniendo en cuenta un propósito real de comunicación, ni mucho menos que este tuviera un destinatario real. De hecho, las clases muchas veces se limitaban a contextos ajenos que poco o nada tenían que ver con la realidad de mis estudiantes. Desde esta perspectiva, emerge la categoría de rupturas, la que se evidencia en apostarle a una propuesta nueva que realmente surge de los estudiantes y para los estudiantes. La fase de preparación, ayudó a involucrar a los estudiantes de una manera activa y participativa, donde eran ellos y no yo como docente, los verdaderos actores en su propio proceso de aprendizaje, en este caso en la producción de un

texto expositivo-descriptivo en inglés, partiendo de sus propios intereses, en este caso, conocer un animal nativo de su departamento, en su propio hábitat, con miras a producir un texto con un propósito real, situación que me llevó a hacer una ruptura en mi manera de enseñar por contenidos, y dándole la oportunidad a mis estudiantes de que fueran verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza al partir de sus propios intereses.

De igual manera, hubo algunas categorías que no emergieron en esta fase catalogadas como ausencias en mi diario de campo las cuales fueron: toma de decisiones y autocuestionamiento. La primera categoría, pudo deberse a que no tuve en cuenta el registrar los diferentes momentos en que tuve que modificar alguna actividad durante la SD y de manera imprevista, debido a diferentes factores externos que no permitieron llevar a cabo la actividad tal y como estaba planeada. Mi diario de campo se enfocó en la descripción siguiendo la rutina tradicional de solo planear y describir las actividades a realizar, pero sin hacer una reflexión sobre mi quehacer como docente. No se evidencia en esta fase un acercamiento a mis propias prácticas de enseñanza, ni a los cambios realizados para poder llevar a cabo la fase de preparación con mis estudiantes. No demuestro interés en exponer las decisiones frente a ciertas situaciones inesperadas en el aula que tuve que tomar, tal vez por el temor de sentirme fuera de mi zona de confort y la ansiedad que tenía por la realización de la SD.

La segunda categoría no se evidenció debido a que no me pregunté sobre lo que había hecho en el aula ni tampoco me cuestioné sobre cómo había sido mi actitud frente a ciertas situaciones durante la realización de la SD. Esto pudo deberse a que continuaba estando enfocada en la forma cómo debía hacer las cosas, más que en la repercusión de mis decisiones.



#### 4.2.1.2 Docente 2

Durante ésta fase prevalecieron en mí las categorías de descripción y autocuestionamientos. Observo que en las tres primeras clases lo que hago es describir todo el tiempo las actividades, lo que hice en la SD y lo que pasó durante el desarrollo de la misma, por ejemplo *“Al terminar hicimos una mesa redonda para responder algunas preguntas relacionadas con el video, les di a cada uno de ellos un nuevo cuaderno llamado “El Rey del Ocaso”, en el los estudiantes tomarán apuntes de cada sesión, lo decorarán a su gusto y escribirán con el fin de recopilar información para el momento en que producirán su primer texto. Se les dejó como tarea investigar sobre un animal nativo de la región para que expusieran en clase” (C.1)*. Esto seguramente puede deberse a que estoy acostumbrada a escribir y entregar planeaciones de las actividades que voy a realizar con mis estudiantes, y nunca antes había pensado en la relación de lo planeado con la vida de mis estudiantes, si era interesante para ellos o no, sólo enumeraba las actividades a realizar tal y como me lo solicitaban mis superiores, como un requisito más entre los libros reglamentarios.

Ahora bien, la otra categoría que emergió en las primeras clases fue el auto cuestionamiento, evidenciada en las clases dos y tres, en las que hago referencia a lo que pienso respecto al documental, que era interesante pero muy extenso, ejemplo de ello es: *“El documental es muy bueno todo el tiempo se expone sobre diferentes animales, pero la verdad es un poco largo para la atención de los estudiantes” (C.2)*. Me cuestiono sobre la pertinencia de la actividad, si mis estudiantes se sentían aburridos porque el documental era muy largo, si debí buscar otro que fuera más corto y que cumpliera con el objetivo que me había trazado.

Ahora bien, la categoría de rupturas surgió desde el mismo momento en el que planeé la SD, con la que se buscaba abordar otra tipología textual, desconocida por los estudiantes: el texto expositivo-descriptivo y aún menos conocido en una segunda lengua; esto me permitió

pensar en actividades de producción textual en inglés desde otra mirada. Si bien, los estudiantes conocían textos expositivos en la clase de lenguaje nunca lo habían hecho como un proceso sino como una tarea o un producto, y mucho menos los habían abordado en clase de ciencias naturales ni en clase de inglés ya que a estas asignaturas estos textos no llegan al aula para ser producidos. Un ejemplo claro de esto es: *“Ellos quedaron con muchas preguntas sobre el mono aullador sobre el cual deseaban conocer y realizar sus producciones” (C.1)*. Aquí ya los estudiantes estaban tomando consciencia de que necesitaban conocer sobre un tema para realizar una producción, y que esto implicaría realizar muchas actividades que los motivaban ya que nunca en clase de ciencias naturales habían desarrollado actividades como las planteadas en la SD.

En esta primera sesión, se dio la oportunidad a los estudiantes de participar, de preguntar, de expresar lo que esperaban frente al trabajo. Finalmente se realizó el contrato didáctico en el cual los estudiantes se comprometían con el trabajo que iban a realizar durante el desarrollo de la SD, un ejemplo de lo dicho es: *“Lo primero que hice, fue presentarles la Secuencia Didáctica, que era, como se desarrollaría, cuál era el producto final y como realizaríamos algunas de dichas sesiones. Además, Se aclararon las dudas al respecto y se hizo la negociación del trabajo que aportarían ellos al desarrollo del trabajo y que aportaría yo a dicho trabajo” (C.1)*, ahora no era solo yo quien desarrollaba toda la clase de principio a fin, sino que se requería de un trabajo colaborativo entre mis estudiantes y yo.

Respecto a la categoría de percepción, ésta emergió de forma incipiente en mi diario de campo ya que solo se notó una vez en la primera clase, esto puede deberse a que solo reflexioné sobre las expectativas que tenía para iniciar la SD como una nueva forma de enseñanza, así: *“El día de hoy estuvo lleno de expectativas porque era el inicio de mi nueva forma de compartir conocimientos a mis estudiantes” (C.1)*. Pero luego no hice un registro de mis emociones y sensaciones, ni sobre la clase ni sobre el grupo.

Finalmente no apareció en esta primera fase la categoría de toma de decisiones, las cuales son llamadas ausencias en mi diario, esto pudo deberse a que me enfoqué en describir las actividades que tenía planeadas y que realicé con mis estudiantes en la SD para esta fase, por lo que olvidé escribir, por ejemplo, que tuve que pedir tiempo a mis compañeros de otras asignaturas para terminar de ver el documental. Creo que en esta fase no hice una verdadera reflexión sobre mi práctica, pues concentré mi atención en la manera como se desarrollaría todo lo que había planeado, descuidando el análisis de otros aspectos muy importantes que se deben tener en cuenta en nuestro quehacer diario como docentes.

#### **4.2.2 Fase de desarrollo**

En esta fase se llevó a cabo las sesiones N° 2, 3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13 las cuales corresponden a 28 clases en la docente 1 con una intensidad de 32 horas y de 24 clases en la docente 2 con una intensidad de 30 horas.

##### ***4.2.2.1 Docente 1***

Durante esta fase de desarrollo, las categorías que prevalecieron en mi diario de campo fueron las de percepción y descripción. La primera categoría hacía referencia a la autopercepción sobre mi rol en el aula. Ya no era solo yo quien desarrollaba el tema a mis estudiantes, ahora mi rol era de facilitadora teniendo en cuenta las necesidades e intereses de ellos, ya el aprendizaje no era más una vía con un único sentido, ahora todos aprendíamos de todos. Un ejemplo en mi diario de campo alusivo a lo anterior se presenta en la sesión 4, “*Me sentí una persona importante, ayudando a formar y a involucrar realmente a mis estudiantes en sus procesos de aprendizaje reconociendo que ellos son también responsables y actores de este proceso.*” (C.2) Durante el desarrollo de la SD, esta categoría se presentó de manera reiterativa en mi diario de campo, siendo esta la que más prevalece a lo largo de ella durante

todas las sesiones de esta fase. Hablo desde mis emociones, ya reconociéndome como parte del grupo y no solo como una espectadora.

La segunda categoría que surgió fue descripción. Sigo describiendo actividades y acciones realizadas con mis estudiantes. Describo momentos, situaciones y lugares que me son importantes mencionar durante el desarrollo de la SD, un ejemplo claro de este ocurre en la sesión 6 cuando menciono “*Como había llovido tanto, los monos aulladores no se pudieron ver con facilidad.*” (C.2) destacó el hecho que tanto los estudiantes como padres de familia estábamos muy expectantes con la visita a la reserva con el propósito de ver a los monos aulladores, pero describo la razón por la cual no se pudieron ver tan bien como sí ocurrió en la segunda visita con la otra mitad del grupo.

De manera incipiente emergió la categoría toma de decisiones, en las sesiones 2 y 6 cuando hago variaciones en la planeación debido a situaciones imprevistas que debían tener solución de una manera rápida y que no perjudicará el desarrollo de la SD. Una de las modificaciones se muestra a continuación en el siguiente ejemplo, “*La segunda visita estaba prevista para el otro día, sin embargo, la tuve que posponer por medidas de seguridad, ya que había llovido mucho y la carretera estaba en malas condiciones.*”(C.3)

Desde el área de inglés, nunca había hecho mis prácticas en lugares diferentes al colegio para enseñar a mis estudiantes. Con la implementación de la SD, mis estudiantes proponen la visita a la reserva y es aquí donde emerge la categoría rupturas. Se evidencia un cambio en la práctica de la enseñanza del inglés, donde se enfatiza en la vivencia y en el conocimiento por experiencia de los participantes, estudiantes, docente y padres de familia, en espacios diferentes a los académicos. Esto con el fin de que haya una comprensión sobre las características físicas del mono aullador y su hábitat previo a la realización de las producciones escritas de los estudiantes.

De igual forma, hubo una categoría que no emergió en esta fase de la SD, autocuestionamiento. Esto puede deberse a que no me pregunto de manera explícita sobre mi quehacer pedagógico en mi diario de campo. Sin embargo, hablo desde mis emociones y sentimientos lo que vivo en cada clase con mis estudiantes y la manera cómo va cambiando la concepción que tengo sobre la enseñanza del inglés.

#### **4.2.2.2 Docente 2**

Durante esta fase de desarrollo, las categorías que prevalecieron en mi diario de campo fueron las de percepción y autocuestionamientos. La primera categoría estaba relacionada con lo que sentía con el desarrollo de las actividades, sobre lo que yo pensaba y cómo percibía a mis estudiantes en cada una de las actividades realizadas, allí hablaba de mis emociones, de mis alegrías, de mis triunfos, de mis logros y un ejemplo claro de ello es *“Fue tan emocionante ver a los niños cuando les leí el mensaje del experto, todos alzaron la mano y gritaron contentos porque el experto les aceptó la invitación para darles la charla. Hoy comprendí lo importante que es escribir con un propósito, cuando ellos deben hacer una carta para que en verdad alguien se las lea y les conteste, se siente la satisfacción del deber cumplido, fue una gran experiencia para mí.”* sesión 3 (C.3) Durante la fase de desarrollo de la SD, esta sesión en particular una de las que más disfruté. Al ser docente de inglés y de ciencias naturales nunca veía la pertinencia de escribir una carta a otro, pero después de esto veo que escribir sí es posible y sí tiene sentido en todas las asignaturas.

La segunda categoría que emergió fue la de autocuestionamientos, esta categoría emerge en la fase de desarrollo al igual que en la fase de preparación de la SD. En muchas de las sesiones de esta fase me hago preguntas sobre las actividades que desarrollé con mis estudiantes, me pregunto si fueron buenas, si fueron pertinentes en el momento y si mis estudiantes disfrutaron de dichas sesiones. Por ejemplo, *“La verdad esta sesión no causó*

*gran impacto en los estudiantes, ellos diferenciaban claramente los dos tipos de textos, creo que no fue una buena elección, pues para ellos no fue nada novedoso, fácilmente y con nombre propio dijeron que era un texto narrativo y que el otro era un texto expositivo”.*

*Sesión 8, (C1).* Esta sesión evidenció que aunque las actividades de la SD, se planearon con mucho rigor aún hay sesiones que se deben mejorar, para que tanto los estudiantes como yo disfrutemos todo el tiempo de lo que hagamos en el aula.

Ahora bien, todas las categorías emergieron en mi diario pero unas de ellas en forma incipiente, ellas fueron: descripción, toma de decisiones y rupturas. En cuanto a la descripción veo que ya deje a un lado de escribir todo el tiempo el desarrollo de mis clases ya son pocas las veces en que me refiero a lo planeado, ahora me concentro más a preguntarme sobre las actividades y a como me sentía y se sintieron mis estudiantes. Un ejemplo de dichas descripciones es: *“Hoy los niños me entregaron las cartas y el dinero para la salida, les leí las recomendaciones enviadas por el administrador para dicha salida y hablamos sobre lo que deben y no llevar, como los dos grupos son numeroso se harán cuatro salidas dividiendo los grupos en subgrupos de 14 niños ya que allá no está permitido el ingreso de tanta gente.*

*Ya estamos listos para la salida, ahora a esperar que llegue martes rápido y que no llueva porque si llueve ellos no salen les gustan los días calurosos”.* Sesión 5(C.3). Este es un claro ejemplo de cómo persisten en mi las descripciones, pero en este momento ya lo hago muy poco, veo que con respecto a la fase de preparación no lo hago tanto, y este aspecto es el que siento que debo ir cambiando porque el describir no me permite transformar mis clases, es simplemente un enunciado que no sirve para la reflexión.

La segunda categoría que emergió muy poco en mis clases fue la toma de decisiones, pues creo que al planear con anticipación la SD, todo estaba fríamente calculado, ya sabía cómo lo iba a realizar cada una de las actividades, solamente en dos de mis doce sesiones tuve que recurrir a cambios, un ejemplo claro de ello fue *“ Como la reserva pertenece a una hacienda,*

*el dueño no permitió que fuéramos en el grupo completo, ya que a él no le gusta que se haga mucho ruido o que contaminen la reserva, por tal razón tuve que dividir el grupo para la salida, entonces un día fui con la mitad de los estudiantes y luego con la otra mitad, bueno para mí fue grandioso porque tuve la posibilidad de ir dos veces a este maravillosos lugar que tanto me encanta”. Sesión 6 (C.1).* Esta es una clara muestra de las decisiones que tuve que tomar, pues era eso o no poder ir a la reserva y tanto mis estudiantes como yo estábamos muy ansiosos de ir a este lugar, pues el experto ya les había hablado de él, les había mostrado fotos y además yo los tenía muy motivados para ir allí, entonces fue fácil tomar la decisión de ir dos días seguidos, lo importante es que se pudiera cumplir el objetivo.

La última categoría que emergió solo una vez fue la de rupturas, esta categoría hace referencia a actividades que rompen con la rutina, y creo que en mi SD la salida a la reserva fue una grandiosa experiencia, el ejemplo claro de esta sesión fue *“Y llegó el gran día, hoy salimos del colegio algo que muy rara vez hacemos, siempre las clases son en las aulas aprendiendo sin contexto, pero hoy lo logramos, aprendimos de unos animales maravillosos en la vida real,” Sesión 6, (C.1).* Esta sesión nunca será olvidada por los estudiantes y por mí, La secuencia fue tan bien planeada en este punto, primero la visita del experto a la escuela y luego continuamos con la visita al hábitat del mono aullador, cuando fuimos allí ya teníamos amplios conocimientos de las características físicas de dicho animal, ahora íbamos a aprender de su habita y a conocerlos en la vida real.

#### **4.2.3 Fase de Evaluación**

En esta fase se llevó a cabo la sesión N°14 y 15, la cual correspondió a tres clases con una intensidad de 8 horas en ambos grupos.

#### **4.2.3.1 Docente 1**

En la fase de evaluación, prevaleció la categoría percepción en mi diario de campo. Esta categoría hace referencia a mis sentimientos, la forma como reflexiono sobre mi quehacer en el aula y la manera como percibo el proceso que he vivido con mis estudiantes a lo largo de la SD desde el área de inglés. Un ejemplo donde se puede evidenciar la percepción que tengo sobre el grupo y autopercepción con respecto a mi quehacer como docente es en la sesión 14 *“Me sentí muy agradecida con el proceso realizado con los estudiantes, aunque consciente de algunos aspectos a mejorar en mi práctica como docente.” (C.1)* Esto puede deberse a que durante todo el proceso vivido a lo largo de la realización de la SD con mis estudiantes, me vuelvo más consciente de los aspectos que antes de implementarla no había tenido en cuenta en mis prácticas de enseñanza como docente de inglés y que ahora sé que hay diferentes maneras de enseñar a mis estudiantes que sea significativa, con sentido y con aplicabilidad en su vida diaria.

Otro ejemplo claro es en la sesión 15, *“Me gustó el poder tener dicha experiencia no solo de orgullo al ver el video realizado por los estudiantes y luego ver como ellos estaban empoderados del tema hablando del mono aullador, sino también cómo mostraban con orgullo sus producciones escritas en inglés a los estudiantes en la feria de los saberes y a los padres de familia. Valió la pena hacer cambios y estar abierta a estos.” (C.1)* Ya en esta última fase, soy más consciente que el proceso de aprendizaje de mis estudiantes es un trabajo en conjunto donde debo dialogar y llegar a acuerdos, donde ya no debo enseñar contenidos aislados sino que tengo en cuenta un contexto y las necesidades de mis estudiantes. El propósito de enseñar hace parte de un proceso y no de un producto, los estudiantes se vuelven verdaderos protagonistas de su aprendizaje y se sienten tan seguros de lo que saben que hablan con propiedad y orgullo de sus trabajos. El objetivo de la SD se logró con los estudiantes, tanto los estudiantes como yo estábamos felices y orgullosos de



mostrar el resultado de esfuerzo, dedicación y perseverancia plasmado en la presentación del video a toda la comunidad educativa.

Las categorías rupturas, descripción y toma de decisiones aparecen de manera incipiente en mi diario de campo. La primera categoría emerge a raíz del cambio que soy consciente debo realizar a mis prácticas y como percibo la enseñanza del inglés ahora. En la sesión 15, se puede evidenciar este aspecto cuando menciono *“Debo trabajar más en la parte de enseñanza de gramática de manera diferente no magistral y descontextualizada con mis estudiantes en el aula de clase.”* (C.1) Reconozco que el aprendizaje de una lengua extranjera no solo es adquirir competencias lingüísticas, sino que debe ser utilizada en contexto para que cobre sentido en el aula de clase, debe basarse en situaciones que toquen la realidad de mis estudiantes y partir de sus propios intereses y necesidades. Me involucro más en mi proceso de transformación como docente en el aula, siento que puedo hacer cambios positivos en mis prácticas en pro de mis estudiantes.

La segunda categoría hace referencia a la manera cómo describo situaciones y hechos durante la fase de evaluación de la SD. En la sesión 14, por ejemplo, describo ya no solo una situación sino el proceso por el cual mis estudiantes tuvieron que pasar para llegar a hacer la presentación en la Feria de los Saberes. *“Después de haber corregido y considerado algunos cambios pertinentes en sus textos, los estudiantes volvieron a escribir sus textos para mostrarlos al final como su obra maestra.”* (C.1) Esto puede deberse a que continúo describiendo las acciones realizadas en el aula, aunque en esta ocasión resalto el proceso que mis estudiantes han tenido que hacer para lograr el objetivo planteado desde la primera sesión de la SD. En este caso, describo ya el momento en que mis estudiantes se preparan para presentar sus producciones escritas a estudiantes y comunidad en general. Resalto en esta descripción el proceso de revisión, de considerar los cambios pertinentes en este proceso de reescritura y el cual fue realizado por los estudiantes de manera consciente y responsable.

La tercera categoría toma de decisiones, hace referencia a los cambios que tuve que hacer en cuanto a las actividades ya planeadas para la SD. En esta fase, por ejemplo, debido al poco tiempo que se tenía para la realización del video en clase con los estudiantes, tuve que hacer una modificación la cual se ve reflejada en la sesión 14 *“Por motivos de tiempo, hablé con los estudiantes sobre una modificación en la realización del video, ya que solo podíamos grabar voces e información recopilada de los textos de ellos y en cuanto a la producción tendríamos que enviarlo a editar”*. (C.1) Esto se debió a que estamos sujetos a unas actividades planeadas institucionalmente a las que se les debe dar cumplimiento y que por tal motivo modifica el tiempo de planeación que se tiene ya planteado desde un comienzo para la SD.

De igual forma, hubo una categoría que no emergió en esta fase de la SD, autocuestionamiento. Esto puede deberse a que reflexiono sobre mi quehacer como docente pero no me cuestiono sobre la realización de ciertas acciones durante el proceso de evaluación con mis estudiantes. Hablo desde lo que percibo del grupo y sobre lo que percibo de mí misma como docente de inglés.

#### **4.2.3.2 Docente 2**

En esta última fase de la SD, las categorías que emergieron fueron la de percepción y de forma incipiente la toma de decisiones y rupturas. En cuanto a la primera categoría nuevamente en mi diario de campo sigo escribiendo sobre mis sentimientos, sobre mis emociones, de cómo me siento después de realizar las actividades con mis estudiantes, igualmente sigo muy pendiente de lo que sienten mis estudiantes frente a las nuevas propuestas, un ejemplo claro de percepción es *“El día de hoy fue maravilloso, todo salió muy bien, las personas que asistieron a la feria se veían interesadas en preguntarle a los estudiantes lo que habían aprendido y ellos se sentían muy seguros y contentos de ver que*

*podían contar de la misma manera como el experto lo hizo con ellos. Que gran experiencia, la que tuvimos todos, tanto para mis estudiantes como para mí fue toda una aventura, pero una aventura maravillosa en la que ganamos todos*". Esta fue la última sesión de mi SD, aquí se juntó todo lo visto a lo largo de tres meses de trabajo, fue una gran experiencia la vivida con mis estudiantes, en la cual aprendimos mucho, en la cual se dejó de lado la nota y solo se pensaba en avanzar en las producciones, en lo que se les iba a informar a las personas del colegio en la feria de los saberes, los estudiantes se olvidaron de la tarea por la tarea, se dieron cuenta que cada día iban aprendiendo nuevas cosas, de las cuales no se iban a olvidar nunca porque cuando se aprende en contextos reales la información queda grabada para siempre.

En cuanto a la segunda categoría toma de decisiones emergió de manera incipiente, esto pudo deberse a que la fase de evaluación fue muy corta solo de dos sesiones, esta categoría tuvo que ver en que hay momentos en que aunque las actividades están muy bien planeadas en la vida escolar los tiempos no son precisos ya que en las instituciones son muchas las actividades que se hacen y en la mayoría de las ocasiones el tiempo no alcanza. Un ejemplo claro de esto fue *"La idea de esta sesión era que los estudiantes realizaran el video en clase, pero la verdad el tiempo apremia y la feria de los saberes está encima, entonces debí mandar a editar el video, en clase solo alcanzamos a grabar las voces y a sacar la información de los textos que ellos habían hecho para que aparecieran en el video "Quindío Magia Salvaje"*.  
*Sesión 14, (C.2)*. La idea de la SD era que mis estudiantes a parte de trabajar con un texto que nunca había llegado al aula de inglés y ciencias naturales, era que conocieran sobre otros tipos de textos y sobre otros aspectos como la creación del video por ellos mismos, pero la feria de los saberes se aproximaba y no podíamos dejar nuestro trabajo incompleto, pero una acción de un maestro es prever lo que va ocurriendo y tomar las acciones necesarias para que las actividades se puedan continuar sin alterar lo planeado.

En cuanto a la categoría de rupturas, también apareció en mi diario sólo una vez, esto pudo deberse a que en esta fase había solo una actividad que rompería con la rutina, la cual fue la exposición final ante toda la comunidad educativa y la presentación del video, un ejemplo claro de este momento fue *“El día de hoy nos encontramos en la sede central, mis estudiantes realizaron la feria de los saberes como nunca antes lo habían hecho”*. Sesión 15 (C.1). Siempre en la feria de los saberes, los estudiantes realizaban por grupos de dos o máximo tres exposiciones de las diferentes asignaturas, unos de ciencias naturales, otros sobre inglés, otros en lenguaje, y otros en matemáticas, pero nunca se habían unido todos los saberes en torno a una misma actividad, y esto fue lo que sucedió al final de la SD, los estudiantes expusieron su trabajo involucrando todos los saberes.

En esta última fase no emergieron en mi diario de campo dos de las cinco categorías establecidas por el grupo en mi diario se conocen como ausencias, ellas fueron autocuestionamientos y descripción. Esto pudo deberse primero a que como esta fase fue muy corta no realicé muchas reflexiones en mi diario, en cuanto a los autocuestionamientos ya en esta etapa no me hice preguntas sobre el desarrollo de las actividades, en este momento para mí todo estaba claro, y en cuanto a la descripción, ya para mí no era importante escribir en mi diario lo que hacía en la clase, ahora pensaba más en cómo nos sentíamos con las actividades propuestas si para mis estudiantes y para mi eran agradables, emocionantes o si por lo contrario eran aburridas y debía tenerlo en cuenta para una próxima oportunidad.

## 5. Conclusiones

Después de haber realizado el proyecto de investigación, cuyo objetivo era “Determinar la incidencia de una SD de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en estudiantes de grado cuarto y quinto, y de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de las docentes participantes se llegó a las siguientes conclusiones:

La aplicación de la estadística inferencial permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis de trabajo, es decir, se puede afirmar que la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo mejoró significativamente la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en el grupo de estudiantes con el que se hizo la intervención, esto implica reconocer la potencia y pertinencia de este tipo de propuestas didácticas para mejorar no solo los procesos de producción, sino también abordar la enseñanza del lenguaje (lectura, escritura, oralidad) desde sus usos sociales.

En términos generales, los estudiantes de grado cuarto y quinto antes de implementar la SD presentaban dificultades en las tres dimensiones: situación de comunicación, lingüística textual y F.O.S descriptiva. Siendo la lingüística textual, en la que menor desempeño obtuvieron los estudiantes. Esto se debió a que en el aula y específicamente en el área de inglés, los estudiantes no habían trabajado con textos completos, los cuales llegaron al aula con un propósito real de comunicación motivado por sus propios intereses, sino en textos incompletos enfocados en la organización de palabras en oraciones aisladas y descontextualizadas. Además, los estudiantes no conocían el tipo de texto que debían escribir para el Pre-test, no conocían sobre la estructura y los aspectos lingüísticos propios de los textos expositivo-descriptivos en inglés. Por lo tanto, los estudiantes obtuvieron bajos desempeños en la enunciación, en el uso de conectores y en el uso de anáforas y sustitutos.

En cuanto a los resultados obtenidos en el Pre-test, en la “situación de comunicación”, se encontró que los estudiantes, antes de la implementación de la SD, no asumían un rol de

expertos, por lo que sus producciones eran muy cortas ya que no contaban con conocimiento previo lo suficientemente amplio para poder hacer una buena descripción en inglés. Además, no lograban usar un lenguaje adecuado para el destinatario, ni tenían en cuenta el propósito de describir un animal nativo del Quindío de acuerdo a la consigna, ya que no tenían claro cuál podría ser y mucho menos sus características.

Respecto a la dimensión “lingüística textual”, los estudiantes no lograban conservar un enunciador en tercera persona, al no tener conocimiento de que este era un elemento esencial al escribir un texto expositivo, así mismo no hacían uso de anáforas ni sustitutos de manera adecuada para reemplazar palabras que ya se habían mencionado en el texto, ni usaban adjetivos calificativos en sus producciones; en síntesis los estudiantes hacían listas de oraciones aisladas con lo poco que conocían sobre el tema sin lograr relacionar dichas ideas, usando nexos o conectores.

En cuanto a la dimensión F.O.S descriptiva, se observó que los estudiantes no tenían conocimiento de la estructura de este tipo de texto, al no hacer uso de un título que diera cuenta del tema, ni lograr realizar una descripción detallada de las características físicas y del hábitat de un animal nativo del Quindío, además, a lo largo de sus producciones fueron evidentes las dificultades para organizar la información en forma jerárquica, por lo que, lo poco que escribieron lo hicieron de manera desorganizada sin tener en cuenta una categorización de los aspectos más relevantes para desarrollar el texto, escribiendo un solo párrafo en el que agruparon toda la información, aunque conservando un mismo eje temático.

Los anteriores resultados están relacionados con la escasa utilización de este tipo de textos en la clase de inglés y aun en clases de ciencias naturales y lenguaje. Lo anterior coincide con las conclusiones de Bernal y Bernal (2016), quienes afirman que los bajos resultados de los estudiantes surgen de la pobre o nula implementación de este tipo de texto en la clase de inglés e incluso de español, y la manera como se enseña la construcción académica del

mismo. Así mismo, no se puede concebir la escritura sólo como un requisito académico que confiere únicamente al área de Lenguaje. Al respecto, Campo (2013) afirma que “Se lee y se escribe en ciencias naturales, en sociales, en matemáticas, en música y arte. El mundo se lee y se escribe desde distintos lenguajes” (p. 8)

Es por esto que se hace necesario una ruptura en las prácticas de enseñanza tradicionales de la escritura tanto en lengua materna como lengua extranjera, áreas en las que el énfasis está en el aprendizaje de las normas gramaticales, por lo que las producciones que se exigen a los estudiantes son descontextualizadas, teniendo como único destinatario al docente y con el fin de obtener una nota, alejándose de la posibilidad de producir textos en situaciones de comunicación reales.

Lo anterior coincide con las conclusiones de Pimiento (2012) en su investigación, en cuanto a las concepciones que tienen los docentes de diferentes áreas a la de lenguaje, sobre la escritura:

La concepción es, en general, limitada a la codificación, a la transcripción o reformulación de respuestas específicas que demuestren la retención de contenidos por los estudiantes. Las producciones son tareas simples y rutinarias que exigen poco proceso de composición y cuya preocupación central es teórica, enciclopédica, en tanto deben reproducir los saberes abordados. (p. 140)

Además concluye que “El destinatario exclusivo es el maestro. En realidad, no se trata de producción textual, pues se redactan oraciones o, en algunas ocasiones, párrafos desconectados de una estructura textual con pretensiones comunicativas mayores” (p. 140).

Con relación al diseño e implementación de la SD, la cual se fundamentó en la teoría de Camps (2003), ésta resultó determinante en el mejoramiento de los procesos de producción de los estudiantes. Fue así como por medio de las tres fases (preparación, desarrollo y evaluación) se logró la organización de actividades encadenadas, con un propósito claro,

generando situaciones reales de comunicación, para hablar, leer y escribir. Además, teniendo en cuenta las concepciones de Jolibert & Sraïki (2002) sobre las actividades metalingüísticas, se logró pensar la escritura como un proceso en el cual existen varias etapas de lectura, planificación, escritura y reescritura y no como un producto.

Otro aspecto que resaltar en cuanto a la SD, tiene que ver con que este tipo de propuestas exige partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, privilegiando el aprendizaje colaborativo, cambiando el rol del docente, al pasar de ser el docente controlador y conocedor absoluto del conocimiento a un docente facilitador, orientador que trabaja en equipo con sus estudiantes de los cuales también aprende. Como lo plantea Jolibert (1991) “En la medida en que se vive en un medio sobre el cual se puede discutir, con otros, decidir, realizar, evaluar (...). Se crean las situaciones más favorables para el aprendizaje” (p. 35).

De esta manera se puede concluir que la SD incidió significativamente en los desempeños de los estudiantes en la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, ya que al analizar los resultados de la valoración final, se observaron avances significativos en las tres dimensiones, siendo la de mayor transformación la F.O.S descriptiva.

De manera puntual al analizar los resultados del Pos-test en cuanto a la dimensión “Situación de comunicación”, se evidenció en los textos de los estudiantes que ya tenían conocimiento del tema a partir del cual iban a realizar sus producciones, lo que les permitió asumir un rol de expertos al escribir, además, en su mayoría, tuvieron en cuenta para quién estaban escribiendo y el propósito de describir de manera detallada las características de un animal nativo del Quindío.

Respecto a la dimensión “Lingüística textual, también se observó un cambio significativo, en los textos de los estudiantes, al lograr un mayor nivel de objetividad y de distanciamiento de ellos como escritores respecto al tema abordado en el texto expositivo, utilizando para esto la tercera persona; así mismo se evidenciaron avances en el uso de adjetivos calificativos y de



sustitutos, y en menor medida en el uso de conectores, al ser este el indicador que presentó menor transformación en el desarrollo de la SD.

Ahora bien, la dimensión F.O.S descriptiva, fue la que tuvo mayores transformaciones en el Pos-test, pues en los textos finales de los estudiantes, se pudo observar que presentaban una estructura acorde a los textos expositivos con este tipo de F.O.S, incluyendo en sus escritos el título, la descripción jerarquizada de las características físicas y del hábitat del animal nativo, la relación de esta especie con otras y conservaron un mismo eje temático a lo largo de toda la descripción.

Estos resultados se deben al enfoque comunicativo asumido para el desarrollo de la SD, si se tiene en cuenta que el estudiante se vuelve partícipe y protagonista de su propio aprendizaje, involucrándose de manera activa y participativa, pues al proponer situaciones comunicativas reales para escribir, este proceso cobra sentido y significado para él, desarrollando gusto por la escritura y concientizando de que escribir es un acto social.

Implementar un enfoque comunicativo en el aula para mejorar la producción de textos en los estudiantes, permite cambiar la concepción que se tenía sobre la escritura, la cual era considerada por las docentes investigadoras como un requisito académico donde el único destinatario era el docente y cuyo fin era solo la obtención de una nota. El producir un texto se limitaba a una única versión, donde no había cabida para la revisión, ni retroalimentación, y mucho menos una visión de que lo que se escribiera pudiera llevarse a la vida real. Es por esto que, implementar en las prácticas de enseñanza del lenguaje el enfoque comunicativo, rompe con este paradigma y empieza a jugar un rol importante para promover aprendizajes significativos dentro y fuera del aula. De acuerdo a lo anterior, Segura y Kalman (citados en Estrada y Martínez, 2016) plantean que asumir la escritura desde la praxis, es decir, desde un enfoque comunicativo y funcional en las prácticas de enseñanza, “los estudiantes lograrán

reconocer la complejidad del proceso de producción escrita” (p. 104). Así mismo, Escandón (2012) afirma que:

El enfoque comunicativo en la enseñanza de los idiomas (...). Se basa en la cultura donde la enseñanza tiene lugar,... una vez que este aspecto sea sacado del contexto, no se obtiene ningún éxito en el proceso de aprendizaje del lenguaje, es decir, contexto, relaciones interpersonales y texto se deben juntar para alcanzar el propósito de la comunicación. (p. 32)

Finalmente, respecto a las transformaciones de las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras, se evidenciaron desde el momento del diseño de la SD y en la implementación de la misma, observándose cambios significativos en lo referente a la forma de concebir la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la incursión de la tipología del texto expositivo-descriptivo en el aula. A pesar de ser el tipo de texto más utilizado en las diferentes áreas del conocimiento, en el área de inglés, este llegaba de manera descontextualizada, fragmentada y carente de significado para el estudiante. Las docentes cambiaron la manera de ver los textos expositivos, reconocieron la importancia de los textos completos en el aula, que estos deben cumplir un propósito real de comunicación y que al desarrollar competencias de lectura en los estudiantes se desarrollan así mismo competencias de escritura, el estudiante debe conocer sobre lo que va a escribir, debe ser consciente de que ese escrito va a ser leído por alguien y que ese destinatario no será exclusivamente el maestro. De acuerdo a lo anterior, Perrenoud (2010) afirma que la transposición didáctica tiene que ver con las experiencias y vivencias de los estudiantes, frente a ello plantea que “La formación ya no es transmisión de contenidos, sino *construcción de experiencias formadoras*, mediante la creación y el fomento de *situaciones de aprendizaje*” (p. 75-76).

De igual forma, dentro de las transformaciones que tuvieron las docentes investigadoras durante el proceso de planeación, desarrollo y evaluación de la SD fue el rol que tenían

dentro del aula. Los protagonistas de su proceso de aprendizaje ya eran los estudiantes, quienes ya proponían y de acuerdo a sus necesidades se iban desarrollando actividades para cumplir con el objetivo planteado desde el comienzo de la SD a través del contrato didáctico. Las docentes ya eran más facilitadoras de aprendizaje, se preocupan por escuchar a sus estudiantes y en aprender durante este proceso de ellos, el conocimiento se volvió bidireccional.

En concordancia con lo anterior, Perrenoud (2010) subraya la importancia en

Una formación para la práctica reflexiva, de un enfoque sistémico, de una concienciación de las necesidades de los alumnos y alumnas y de una preocupación por la *democratización* del acceso al saber... Una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, sino que también es una expresión de la *conciencia profesional*. (p. 48)

De igual manera, la forma en que las docentes percibían la evaluación también cambió. Esta ya no concebida como producto, sino vista como un proceso formativo y continuo que ayuda a construir conciencia en el estudiante sobre lo que ha aprendido y lo que debe aún mejorar.

## 6. Recomendaciones

Los resultados que se obtuvieron en esta investigación mediante la cual se implementó una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, demostraron que es posible mejorar los procesos de producción textual en inglés, cuando se incorporan prácticas pedagógicas que les permite a los estudiantes sumergirse en situaciones reales de comunicación y partiendo de sus intereses, los cuales son necesarios para producir un texto.

De acuerdo a lo anterior, se presentan algunas recomendaciones que pudieran contribuir a estudios posteriores sobre la producción de textos en inglés como lengua extranjera.

En cuanto a la implementación de SD en el aula, se recomienda a los docentes de inglés y de cualquier otra área tener en cuenta dicha propuesta didáctica, ya que contribuye a mejorar la producción escrita favoreciendo procesos de aprendizaje significativos, al llevar a los estudiantes a producir textos auténticos, con destinatarios reales. Así mismo, al desarrollar la propuesta mediante las tres fases de: planeación, desarrollo y evaluación, se promueven en los estudiantes la reflexión constante sobre su aprendizaje a través de procesos metacognitivos.

En cuanto a la rejilla de evaluación que se utilizó como instrumento para evaluar el desempeño de los estudiantes en la producción de textos expositivos, se recomienda a los docentes incorporar en sus procesos de enseñanza en la producción textual, no sólo en el caso de textos expositivo-descriptivos en inglés, sino también de todo tipo de textos, rejillas como las diseñadas y utilizadas en la presente investigación, permiten tener en cuenta los diferentes aspectos que se deben abordar en la escritura y a partir de ellas diseñar intervenciones pedagógicas que conlleven al mejoramiento de las producciones textuales de los estudiantes.

Respecto a la tipología de texto, expositivo-descriptivo en inglés, trabajada con los estudiantes en esta investigación, se sugiere a los docentes de los niveles de formación en

básica primaria y a los docentes de bachillerato lo tengan en cuenta para desarrollar en los estudiantes competencias no solo en inglés sino en las diversas áreas del conocimiento. De acuerdo a lo anterior, el grupo de lenguaje Bacatá (2015) afirma que los estudiantes que logren una práctica de lectura, escritura y oralidad adecuadas respecto al texto expositivo, avanzan en la construcción de conocimiento y en la escritura de sus propios textos de manera transversal en las otras áreas.

Siguiendo con esta idea, la apropiación de este tipo de texto favorece la construcción de ciudadanía. En relación con este aspecto, el grupo Bacatá (2015) afirma que: “Formar estudiantes que puedan interactuar con el conocimiento científico y social a través de la lectura y la producción oral y escrita de textos expositivos, se convierte en una contribución a su desarrollo como persona y como ciudadano” (p. 16).

Para ayudar a los estudiantes en la producción de textos descriptivos en inglés, se sugiere a los docentes enseñar en contextos reales de comunicación, donde los estudiantes puedan hacer uso de adjetivos en su vida diaria y conocer su uso en la producción de sus textos, partiendo de sus necesidades e intereses. La descripción ya no se debe considerar como el reconocimiento de su estructura gramatical formal donde se antepone el adjetivo al sustantivo en el caso de su escritura en inglés. Para esta investigación, la descripción surge de la necesidad de los estudiantes de escribir sobre las características físicas y el hábitat de un animal nativo del Quindío, teniendo en cuenta un destinatario real y un propósito claro y coherente con la consigna dada para producir sus textos.

Dentro de las tres dimensiones trabajadas en esta investigación estuvo la lingüística textual, a la cual, de acuerdo a los resultados, es necesario dedicarle más tiempo en el desarrollo de las sesiones en futuras investigaciones, caso puntual el uso de conectores, un aspecto fundamental en la creación de un texto y a la cual no se le dedicó el tiempo

suficiente, motivo por el cual los estudiantes obtuvieron menos transformaciones en sus resultados.

En relación con la escritura en inglés, se recomienda a los maestros asumirla como un proceso complejo que requiere planificación para definir la situación comunicativa para producir el texto, lectura previa para conocer a profundidad acerca de lo que se va a escribir, revisión de lo ya escrito y reescritura de los aspectos que contribuyen a mejorar su producción, esto con el fin de considerar la escritura como proceso y no como producto terminado en una primera versión. Cabe resaltar que esta concepción de escritura se puede desarrollar en cualquier área de conocimiento.

Se recomienda a los docentes de inglés continuar con Secuencias Didácticas como la realizada en la presente investigación en las que los estudiantes realicen producciones de temas de su interés usando el inglés como un vehículo de conocimiento y no el fin.

Se recomienda a los docentes dedicar tiempo al conocimiento por parte de los estudiantes en la elaboración del video, el cual estaba programado al final de la SD ya que por premuras del tiempo no se desarrolló de la manera esperada y fue necesario editarse por un experto porque la feria de los saberes estaba a muy pocos días.

Por otra parte, se sugiere a los programas de licenciaturas en inglés, la formación de docentes reflexivos sobre su quehacer en el aula, donde las prácticas tradicionales sean transformadas por profesionales capacitados en la didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en nuestro contexto nacional.

## 7. Referentes Bibliográficos

- Agudelo, C. (2008). *"El mono aullador (Alouatta seniculus) y su papel en la dispersión de semillas" Caminos Hacia La Conservación*. Colombia: Publicaciones Universidad Del Quindío
- Álvarez, T. (1996). *El Texto Expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Álvarez, T. (2001). *Textos Expositivo-explicativos y Argumentativos*. España: Ediciones Octaedro, S.L.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias Básicas en la Escritura*. Barcelona, España: Octaedro.
- Applied Linguistics Journal, 13 (2), 74-87.
- Arévalo, A., Casas, G., y Novoa, M. (2010). *Caracterización del uso de la lectura y la escritura en la práctica pedagógica de dos docentes del área de ciencias naturales en los grados 7 y 8 del Colegio José Francisco Socarrás IED* (Master's thesis, Facultad de Educación).
- Avilés, S. (2009). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General José Martí* (tesis de maestría) Recuperada de <http://educontinua.files.wordpress.com/2012/12/la-producci-c3-b3n-de-textos-en-la-escuela.pdf>.
- Bernal, C. y Bernal, H. (2016). *Implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción escrita de resúmenes en inglés, con estudiantes de una universidad oficial de Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira

- Bonilla, M. T., & Nogueira, L. C. (2005). *La evolución del lenguaje. Ludus vitalis: revista de filosofía de las ciencias de la vida= journal of philosophy of life sciences= revue de philosophie des sciences de la vie*, 13(24), 203-210.
- Bravo, M. (2013). *Niños productores de texto, niños exploradores. Una estrategia pedagógica para producir textos significativos*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios
- Colombia avanzó en pruebas Pisa, pero sigue lejos de los mejores. (06-12-2016). EL TIEMPO. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/resultado-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-2016-43510>
- Camargo, Z., Uribe, G., y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Colombia: Optigraf
- Camilloni, A. (2008). *Didáctica General y Didácticas Específicas*. 1-10
- Campo, M. (2013). *Prólogo. En M. d. Nacional, Leer para comprender, escribir para transformar* (1ra ed., p. 5-11). Bogotá: Río de Letras.
- Camps, A. (2010). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÓ.
- Camps, A. Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: GRAÓ
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. España: GRAÓ.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. España: GRAÓ.
- Crespillo, E. (2011, marzo-abril). *Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2*. Gibralfaro. Recuperado de [www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag\\_1719.htm](http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1719.htm)



- Escandón, D. (2012). *Los contratos pedagógicos como estrategia didáctica para el aprendizaje de la escritura en inglés en estudiantes universitarios de nivel A1* (Master's thesis). Bogotá, Colombia
- 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* (Master's thesis, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira).
- Fernández, M. (2016). *Secuencias didácticas para escribir textos expositivos en Educación Infantil* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
- García, Ó. (2016). *El aprendizaje autorregulado en la enseñanza del inglés para la mejora de la producción escrita en el tercer ciclo de la educación primaria en la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). Madrid, España
- Garzón, M. (2016), *Secuencias didáctica para la producción y comprensión textual*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González, B. y Sánchez, N. (2010). *La escritura como dispositivo para el ejercicio de ciudadanía*. Colombia: Ediciones Antropos Ltda.
- Goodman, Y. (1991). E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*, 8, 107-127.
- Granja, S. (2016). *Colombia está muy lejos de ser Bilingüe*. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/>
- Grupo de Lenguaje Bacatá. 2015. *Texto Expositivo: Leer, escribir y dialogar para aprender*. Bogotá. Editorial Gente Nueva
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación, quinta edición*. México: Mcgraw- hill Companies, Inc

- Herrero, J. (2006). *Teorías de pragmática de lingüística textual y de análisis de discurso*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Jolibert, J. (1991). *Formar Niños Productores de Textos*. Santiago de Chile: Hachette Ediciones S.A.
- Jolibert, J. (2002). *Formar Niños Productores de Textos* (Octava ed.). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Jolibert, J., Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial S.R.L
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México DF: Fondo de Cultura económica.
- Lomas, C., y Osorio, A. (1993). *El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua* AAAAA. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- López, Dabo. (2011). *Lengua entre Lenguaje*. karmauniversitario.blogspot.com/2011/05  
<http://karmauniversitario.blogspot.com.co/2011/05/>
- Marín, J. y Aguirre, D. (2010). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la comprensión lectora de textos expositivos de estudiantes de grado 9 de EBS, de la institución educativa INEM, Felipe Pérez de la ciudad de Pereira*.
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002). Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Martínez, A., Quintero, G., & Ruiz, Y. (2013). *La importancia del lenguaje en los procesos de aprendizaje*. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 4(1), 17-30.

- Martínez, M. (1999). *El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación*.  
Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 1, 17-36.
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, Z., García, T., Martínez, P., García, I., Lloscos, T., Ángulo, T., y Bravo, R. (2011).  
*Escribir textos expositivos en el aula.: Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles* (Vol. 293). GRAÓ.  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=139lZ135\\_ZMC&oi=fnd&pg=PA7&dq=producci%C3%B3n+texto+expositivo+descriptivo&ots=KRKI7wxXkv&sig=99LO0I2SAaAe1PXgjjkQOUmK4Zg#v=onepage&q=producci%C3%B3n%20texto%20expositivo%20descriptivo&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=139lZ135_ZMC&oi=fnd&pg=PA7&dq=producci%C3%B3n+texto+expositivo+descriptivo&ots=KRKI7wxXkv&sig=99LO0I2SAaAe1PXgjjkQOUmK4Zg#v=onepage&q=producci%C3%B3n%20texto%20expositivo%20descriptivo&f=false)
- Meehan, k. (Productor). (2015). *Colombia Magia Salvaje* [Película]. Colombia: Cine Colombia.
- Mei, A. (2008). *Cambios de Paradigma en la Enseñanza de Inglés como Lengua extranjera: el cambio crítico y más allá*. Medellín. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51 (mayo-agosto), p. 11-23.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*.  
Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)*  
[http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo* (PNB)  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*  
[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *LEER para comprender, ESCRIBIR para transformar*. [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317434\\_rio\\_de\\_letras.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317434_rio_de_letras.pdf)
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- MEN. (2004). *Programa nacional de bilingüismo: Colombia 2004-2019*. Recuperado de
- MEN. (2014). *Prácticas de lectura en el aula*. . Bogotá: Plan Nacional de Lectura y escritura. Leer es mi cuento.
- Oliveros, E. (2013). *Texto expositivo: estudio de los niveles discursivo en producciones escritas por estudiantes de nuevo ingreso* (Doctoral dissertation, Tesis de maestría no publicada. Universidad de Los Andes, Mérida).
- Padilla, C. Douglas, S. López, E. (2007). *Yo Expongo*. Argentina: Comunic-arte Editorial

- Pardo, N., Cisneros, M. (1996). LENGUAJE Y ESCRITURA: UNA VISIÓN INTERDISCIPLINARIA. Centro Virtual de Cervantes.  
[http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/51/TH\\_51\\_002\\_178\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/51/TH_51_002_178_0.pdf)
- Pérez Abril, M., y Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá D.C.: Secretaría de Educación Distrital.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: GRAÓ
- Pimiento, M. (2012). *Las Concepciones de los Docentes sobre Competencias en Lectura y Escritura en la Formación de los estudiantes en áreas diferentes a Lengua Castellana*. Pereira - Risaralda: Universidad Tecnológica de Pereira - UTP.
- Pütz, M. (Ed.). (1992). *Thirty years of linguistic evolution*. Amsterdam, The Netherlands: John 106 Benjamins Publishing Co.
- Ruiz, Y. y Ruiz, L. (2010). *La lectura en lengua extranjera*. España: Portal Editions S. L.
- Tolchinsky, L. (ed). (2001). *Developmental aspects in learning to write*. España: Springer+business Media dordrecht
- Schön, D. (1984). *The reflective practitioner how professional think in action*. New York. Ashgate publishing.  
<https://books.google.com.co/books?id=OT9BDgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Sch%C3%B6n+the+reflective+practitioner&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiyo9jm47nUAhUK6CYKHxi5DJJoQ6AEIKDAA#v=onepage&q=Sch%C3%B6n%20the%20reflective%20practitioner&f=false>
- Solé, I. (1994). *Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza*. Aula de innovación educativa, 26, 5-10.

- Soto, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y textos académicos*. Armenia, Colombia: Optigraf.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos en coedición con la Universidad Nacional de México.
- Toro, I. y Parra, R. (2006). *Metodología de la investigación*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT
- Vasco, I. (2013). *Entrevista con expertos en pedagogía, bibliotecas escolares, el libro, la lectura y la escritura*. En *M. d. Nacional, Leer para comprender, escribir para transformar* (1ra ed., p. 121-129). Bogotá: Río de Letras.
- Velásquez, J., Cataño, M., y Velásquez R. (2002). *La enseñanza desde los desempeños lingüísticos*. Pereira: Gráficas Buda.
- Viteri Ortiz, A. (2014). *Análisis pragmático de la traducción del español al inglés de cartas escritas por niños y adolescentes de la selva amazónica ecuatoriana para sus patrocinadores angloparlantes*. Quito. Pontificia Universidad Católica del Ecuador
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Uruguay: Ediciones Fausto
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: GRAÓ.
- Zebadúa, M. y García, E. (2012). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. México D.F: El Colegio de Ciencias y Humanidades, Ciudad Universitaria

## Anexo 1. Secuencia didáctica

### SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

#### IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- Nombre de la asignatura: Ciencias Naturales - Inglés
- Nombre del docente: Edna Margarita Sierra López – Victoria Eugenia Salazar Arias
- Grupos: 4°3 y 5°3
- Fechas de la secuencia didáctica: agosto a noviembre de 2016

#### FASE DE PREPARACIÓN

TAREA INTEGRADORA:  
EL REY DEL OCASO, UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS-DESCRIPTIVOS EN INGLÉS



#### OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

Fortalecer las competencias en lenguaje, mediante el desarrollo de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, con el fin de producir un informe descriptivo en inglés, sobre un animal nativo del departamento del Quindío, en estudiantes de grado 4° y 5° de la Institución Ciudadela del Sur, sede Puerto Espejo de Armenia

#### CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- Contenidos conceptuales:
- El texto expositivo y sus características
- La estructura del texto expositivo
- La función social del texto expositivo
- Los tipos de textos expositivos

- El informe como subtipo del texto expositivo
- La situación de comunicación para la producción de un texto
- La lingüística textual para la producción de un texto, teniendo en cuenta aspectos tales como: Enunciación, Anáforas y sustitutos, Adjetivos calificativos y Conectores.
- Contenidos procedimentales:
  - Análisis del video Colombia Magia Salvaje
  - Visita a la reserva natural “El Ocaso” donde habita el mono aullador.
  - Charla con expertos de la universidad del Quindío sobre la reserva el Ocaso y el mono aullador
  - Análisis de videos sobre la reserva el Ocaso y el mono aullador
  - Leer y analizar diferentes textos expositivos en español e inglés
  - Planear la escritura de un texto descriptivo, acordando la situación de comunicación
- Producir un informe de tipo descriptivo en inglés sobre un animal nativo del departamento del Quindío, siguiendo las siguientes estrategias planteadas por Jolibert para la producción textual:
  1. Elaboración de carta de invitación al experto de la Universidad del Quindío.
  2. Elaboración de carta de solicitud para visitar la reserva El Ocaso.
  3. Primera escritura de un informe descriptivo sobre un animal nativo del departamento del Quindío
  4. Confrontación con el grupo
  5. Confrontación con los escritos sociales
  6. Actividades de sistematización metalingüística
  7. Reescritura del informe descriptivo sobre un animal nativo del departamento del Quindío
  8. Producción final del informe
  9. Producción del video sobre un animal nativo del departamento del Quindío
  10. Exposición del video en la feria de los saberes de la institución y de los informes descriptivos del animal nativo del departamento del Quindío, elaborados por los estudiantes.
- Contenidos actitudinales:
  - Mostrar responsabilidad por parte de los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica.
  - Valorar su escritura y la de sus compañeros como un proceso reflexivo y de aprendizaje.
  - Reflexionar sobre el valor social de la escritura.
  - Comprender la importancia de leer y planear antes de escribir.
  - Valorar las observaciones que hacen otros sobre sus escritos y las que ellos hacen sobre los escritos de otros.
  - Trabajar de manera colaborativa en el desarrollo del informe
  - Contribuir con el cuidado y conservación del medio ambiente y de los animales nativos del departamento del Quindío.
  - Ser voceros ante la comunidad educativa sobre la importancia de esta reserva y del conocimiento y protección del mono aullador, tan desconocido por la comunidad.

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

- Aprendizaje colaborativo entre estudiantes, docentes, expertos
- Construcción guiada del conocimiento
- Aprendizaje experimental: visita a la reserva “El Ocaso”



- Uso de TIC: se realizará el video “Quindío, Magia Salvaje”, utilizando el punto vive digital de la institución.
- Revisión de textos expositivos expertos

## FASE DE DESARROLLO

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



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

**Objetivo:** Contextualizar y motivar a los estudiantes para el desarrollo de la secuencia didáctica, llegando a acuerdos, respecto a las actividades a realizar, los tiempos para el desarrollo de las mismas, las formas de evaluación y los compromisos y responsabilidades que se deben asumir, para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

#### Encuadre:

##### 1. Inicio:

-Se explicará a los estudiantes sobre lo que se pretende desarrollar con ellos durante un período de tiempo determinado, aclarándose: que es una secuencia didáctica, la forma que ésta será desarrollada, los objetivos que se desean alcanzar, los resultados que se esperan ellos tengan al finalizar la misma, contextualizándolos acerca de por qué llega el texto expositivo al aula.

- Del mismo modo, se realizará un contrato didáctico con los estudiantes teniendo en cuenta las expectativas que ellos tienen, otras actividades que se podrían desarrollar y los acuerdos en cuanto a compromisos y responsabilidades necesarios para llevar a cabo la secuencia didáctica.

##### 2. Desarrollo:

-Presentación del video “Colombia Magia Salvaje” a los estudiantes con el fin de que ellos conozcan sobre algunas de las especies que están en vía de extinción del país y motivarlos a que investiguen más sobre los mismos.

-Planteamiento de preguntas después de presentar la película, con el fin de activar los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre los animales en vía de extinción que ellos conocen y de los que quieran hablar a sus compañeros.

¿Conocías que había tantos animales en Colombia que se encuentran en vía de extinción?

¿Conoces a otra especie que no esté en el documental y que se encuentre también en peligro en tu país, cuáles?

¿Cuál especie te llamó más la atención y por qué?

¿Te gustaría escribir sobre un animal que se encuentra en vía de extinción para que otros niños lo conozcan y sepan de su existencia?

¿Cuál especie sabes que se encuentra en vía de extinción en tu región?

¿Sabes qué animales del video son nativos del departamento del Quindío?

¿Sabes en qué parte del departamento del Quindío vive dicho animal, cómo son, cómo están organizados y qué comen?

3. Cierre:

- Se socializarán las respuestas a las preguntas anteriores y se reflexionará sobre la importancia de conocer acerca de los animales nativos de su departamento.
- Los estudiantes investigarán sobre un animal que se encuentre en vía de extinción en su región y traerán información sobre él, para luego reunirse por mesas de trabajo, y hablar acerca de lo que consultaron con sus compañeros.
- Los estudiantes deberán asimismo investigar sobre qué es y cómo se debe presentar un póster para la realización del mismo en la siguiente sesión.
- Se reflexionará acerca de lo aprendido en la sesión, de cómo lo aprendieron y de las expectativas que esto les generó.

SESIÓN No 2:  
¿Y QUÉ TANTO CONOZCO SOBRE ANIMALES NATIVOS DE MI  
DEPARTAMENTO?



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

Objetivo: Evaluar las condiciones iniciales de los estudiantes en cuanto a los conocimientos que poseen sobre animales nativos de Colombia y el departamento del Quindío.

Encuadre:

1. Inicio:

- Se conformarán los grupos de trabajo teniendo en cuenta el animal que los estudiantes hayan investigado en casa. Se agruparán con los estudiantes que hayan consultado el mismo animal o que pertenezca a la misma especie.
- Se socializará sobre lo que investigaron los estudiantes de cómo se elabora un póster y qué tipo de información se debe incluir para su realización en clase con sus compañeros de mesa.
- Se tomará apuntes en el tablero con información dada por los estudiantes, para generalizar las pautas de cómo deben elaborar el póster por mesas de trabajo.
- Se mostrará un video donde se visualicen ejemplos de posters para que los estudiantes tengan ideas de cómo podrían elaborar sus posters de manera llamativa y creativa para sus compañeros.

2. Desarrollo:

- Teniendo en cuenta la actividad que debían desarrollar en sus hogares, los estudiantes que hubieran consultado sobre el mismo animal (o de la misma especie)

se organizarán en mesas de trabajo; en un primer momento los estudiantes comentarán al interior del grupo que fue lo que consultaron sobre el animal, mientras uno de ellos va tomando nota de los aspectos que entre todos consideren más relevantes.

- Luego, los grupos procederán a elaborar el póster del animal, teniendo en cuenta los apuntes que tomaron previamente para incluir la información en el póster, mientras la docente pasa por cada grupo, brindando los apoyos necesarios.
- Se pegarán los posters terminados alrededor del aula de clase y se escogerá un representante por mesa para que haga la exposición del animal, para que lo conozca el resto de la clase, explicando las características propias del mismo, mientras los compañeros complementan la información que consideran que falta.

### 3. Cierre:

- Se reflexionará sobre los animales que escogieron los compañeros de cada mesa y se determinará lo que tienen en común todos ellos, se hará un juego para hacer que los estudiantes recuerden las características de los animales trabajados en clase.

## SESIÓN No 3 “INVITANDO A UN EXPERTO”



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

Objetivo: Conocer sobre una especie en particular que se encuentre en vía de extinción y que habite en el departamento del Quindío, mediante la invitación a un experto, para lo cual se elaborará de manera conjunta, una carta de invitación.

### Encuadre:

#### 1. Inicio:

- Después de la exposición de los posters, se les propondrá a los estudiantes invitar a un experto de la Universidad del Quindío para que les hable sobre la reserva “El Ocaso”, donde habita el mono aullador.
- Para esto, la docente les sugerirá que entre todos escriban la carta de invitación, para lo cual definen a quién van a invitar, con qué propósito y lo que deberá contener la carta. Mientras los estudiantes proponen sus ideas, la docente las escribe en el tablero y entre todos se discute, cuáles ideas se van a seleccionar y cuáles cumplen con el propósito de comunicación.

#### 2. Desarrollo:

- Se establecerá con los estudiantes los aspectos más relevantes que toda carta de invitación debe tener al momento de ser escrita:
  - ¿A quién se escribe?
  - ¿Por qué se escribe?
  - ¿De qué se va a hablar?

- Los estudiantes en grupos, harán la primera escritura sobre la realización de la carta de invitación al experto para luego ser confrontada con los compañeros de clase de otras mesas.
  - Se hará la confrontación de los escritos elaborados por los estudiantes a través de un cuadro para que ellos registren lo que observan en las cartas de los compañeros de sus mesas, comparando éstas con la que ellos hicieron por mesas de trabajo teniendo en cuenta tres aspectos:
    - Lo que encontramos igual en todas las cartas
    - Lo que es diferente
    - Lo que creemos que falta
  - Se dará por mesas de trabajo diferentes modelos de cartas de invitación para que los estudiantes reconozcan la forma de escribir una carta de invitación y se les pedirá que reescriban su carta, teniendo en cuenta los aspectos más relevantes de cómo la deben escribir y qué aspectos deben tener en cuenta al momento de escribirla, además de las ya mencionadas al comienzo de la actividad.
  - Se hará una socialización de las cartas de invitación que cada mesa escribió, luego, entre todos se seleccionará la carta que consideren quedó mejor escrita, la cual será transcrita por la docente en el tablero, haciéndole los ajustes finales con los aportes que el grupo haga para enviarla al experto.
3. Cierre:
- Se pedirá a los estudiantes, como tarea para su casa, elaborar preguntas para el experto, las cuales serán luego revisadas por el grupo para clasificar las que consideren más pertinentes hacer en el momento en que los visite el experto para que logren aclarar sus dudas e inquietudes.
  - Se realiza la evaluación de la sesión, preguntando a los estudiantes que aprendieron, cómo lo aprendieron, qué fue lo más fácil y lo más difícil, y en qué situaciones de su vida pueden aplicar lo que aprendieron.

#### SESIÓN No 4 “ENTREVISTANDO AL EXPERTO”



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

Objetivo: Conocer, a través de la visita de un experto a la clase, una especie que se encuentra en vía de extinción y que habita en el departamento del Quindío.

#### Encuadre:

##### 1. Inicio:

- Se discuten y se seleccionan las preguntas que los estudiantes elaboraron en casa y se hace una lista de las más relevantes para hacérselas al experto.
- Se organiza una especie de entrevista al experto donde se tendrá un moderador y los demás estudiantes asumirán el rol de reporteros.

##### 2. Desarrollo:

- En primera instancia, se organiza el salón de clase en mesa redonda, para facilitar la visibilidad y generar un ambiente de cercanía entre el experto y los estudiantes. El experto es el PHD Carlos Alberto Agudelo Henao, director de la maestría en Educación Ambiental de la Universidad del Quindío.
- Luego, se organiza el grupo de protocolo responsable de recibir al experto y ayudar en lo que necesite antes, durante y después de la charla.
- Al momento de llegar el experto, los estudiantes se presentan como grupo dándole la bienvenida calurosa y asignándole el puesto que le tienen reservado especialmente para él.
- El experto dará sus agradecimientos por la invitación y mostrará un video antes de iniciar la charla con los estudiantes.
- Durante el video, los estudiantes conocerán sobre la reserva El Ocaso, su propósito y la especie que allí habita nativa del departamento del Quindío.
- Al finalizar el video, el experto dará su charla sobre la importancia de cuidar y preservar la fauna de nuestro departamento y dará a conocer a los estudiantes sobre una especie nativa del Quindío.
- Después de haber dado su charla, se abrirá un espacio para preguntas donde los moderadores darán la palabra a sus compañeros y ellos harán una pregunta al experto sobre alguna inquietud que hayan tenido sobre el tema expuesto.

Cierre:

- Se hará una retroalimentación sobre lo que vivieron los estudiantes durante, y después de la visita del experto, esto con el fin de saber cómo fue su experiencia, sus aprendizajes, y si sus inquietudes y dudas fueron explicadas de manera clara y precisa.
- Se hace la provocación a los estudiantes para ir a visitar la reserva y se hace una lista de lo que se necesita antes de ir a conocer al mono aullador.

SESIÓN No 5  
“SOLICITANDO PERMISO PARA VER AL REY DEL OCASO”



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

Objetivo: Conocer el mono aullador en su hábitat natural, solicitando a través de una carta, autorización para visitar la reserva “El Ocaso”, ubicada en el departamento del Quindío.

Encuadre:

1. Inicio:

Después de haber hecho la lista de posibles cosas que pudieran necesitar para poder ir a la Reserva El Ocaso y poder conocer el mono aullador, se define la primera instancia para poder llegar a hacer la visita. Para esto, se les propondrá a los estudiantes escribir una carta de solicitud de permiso para visitar la reserva “El Ocaso”.

- La docente les propone que entre todos escriban la carta de solicitud, para lo cual definen a quién va dirigida, con qué propósito y lo que deberá contener la carta. Mientras los estudiantes proponen sus ideas, la docente las escribe en el tablero y entre todos se discute, cuáles ideas se van a seleccionar y cuáles cumplen con el propósito de comunicación.

## 2. Desarrollo:

- Se establecerá con los estudiantes los aspectos más relevantes que toda carta de solicitud debe tener al momento de ser escrita:
  - Presentación de la solicitud
  - Argumentación
  - Respuesta
  - Despedida
- Los estudiantes harán la primera escritura sobre la realización de la carta de solicitud a la reserva “El Ocaso” para luego ser confrontada con los compañeros de clase de otras mesas.
- Se hará la confrontación de los escritos elaborados por los estudiantes a través de un cuadro para que ellos registren lo que observan en las cartas de los compañeros de sus mesas comparando estas con la que ellos hicieron por mesas de trabajo teniendo en cuenta tres aspectos:
  - Lo que encontramos igual en todas las cartas
  - Lo que es diferente
  - Lo que creemos que falta
- Se dará por mesas de trabajo diferentes modelos de cartas de solicitud para que los estudiantes reconozcan la forma de escribir una carta de solicitud y se les pedirá que reescriban su carta ya teniendo en cuenta los aspectos más relevantes de cómo la deben escribir y qué aspectos deben tener en cuenta al momento de escribirla además de las ya mencionadas al comienzo de la actividad.
- Se hará una socialización de las cartas de solicitud que cada mesa escribió y luego la docente escribirá la definitiva en el tablero con los aportes que el grupo haga para enviarla a la reserva.

## 3. Cierre:

- Se reflexionará sobre la estructura de la carta que escribieron como grupo en el tablero y determinarán si está bien o deben modificar algo para enviarla a la reserva.
- Se enviará la carta de solicitud a la reserva y se esperará la respuesta afirmativa por parte de la persona a cargo.
- Se les explica las instrucciones que deberán tener en cuenta para la visita, y los materiales que cada uno deberá llevar ese día: lápiz, libretas de apuntes, celulares o cámara fotográfica (los que cuenten con autorización de los padres)
- Se realiza la evaluación de la sesión, preguntando a los estudiantes que aprendieron, cómo lo aprendieron, que fue lo más fácil y lo más difícil, y en qué situaciones de su vida pueden aplicar lo que aprendieron.



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

**Objetivo:** Conocer, de manera directa, las características físicas y el hábitat del mono aullador, una especie nativa del departamento del Quindío, que se encuentra protegido en una reserva.

**Encuadre:**

1. **Inicio:**

- Para iniciar la docente les recuerda que ese día llevarán a cabo la visita a la reserva, para conocer más de cerca las características de uno de los animales nativos de la región; para esto les recuerda las recomendaciones hechas en la sesión anterior a los estudiantes, y los materiales que deben llevar para hacer su registro de experiencia en la reserva. Además, le entregará a cada estudiante un cuadro que le servirá de guía para clasificar información concerniente al mono aullador, su hábitat y características.

2. **Desarrollo:**

- Después de dadas las instrucciones, y acordados los compromisos para la salida, se lleva a los estudiantes a visitar la reserva “El Ocaso” para conocer de cerca un animal nativo de la región que se encuentra en vía de extinción y que hasta el momento no ha sido muy conocido por la comunidad. Esto con el fin de motivarlos a que conozcan sobre el mono aullador, su hábitat, sus características y las razones por las cuales se encuentra protegido.
- Durante la visita, los estudiantes toman notas, hacen fotografías y realizan preguntas para aclarar sus dudas y ampliar la información, de este modo podrán conocer el hábitat donde vive el mono aullador, el tipo de bosque, los tipos de plantas que existen allí y otras especies con las que comparte .

3. **Cierre:**

- Después de la visita a la reserva, se indaga a los estudiantes, por mesas de trabajo sobre lo aprendido y se les entrega un cuadro para que completen la información relacionada con el animal observado, con el fin que identifiquen características, hábitat y otras cualidades del mono aullador. Para esto, ellos pueden sacar sus apuntes y hacer uso de la información recogida durante la visita.

¿Qué especie viste en la reserva?

¿Conocías esa especie?

¿Qué fue lo que más te llamó la atención?

¿Recuerdas cómo era ese animal? ¿Cómo es el lugar donde vive?

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

¿Qué especie(s) viste en la reserva?

¿Conocías esta(s) especie(s)?

¿Qué fue lo que más te llamó la atención?

¿Recuerdas cómo era ese animal?

¿Cómo te pareció la experiencia?

¿Recomendarías la visita a la reserva a otras personas? ¿Por qué?

- Se hace una retroalimentación con los estudiantes sobre la visita a la reserva, a través de preguntas como:
  - ¿Cómo les pareció la experiencia?
  - ¿Recomendarían la visita a la reserva a otras personas?
  - ¿Qué aprendieron sobre la visita?

### SESIÓN No 7

### ¿Y HAY ESCRITOS SOBRE EL REY DEL OCASO Y OTROS ANIMALES?



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

Objetivo: Analizar las características de los textos expositivos: estructura, función, tipo de lenguaje, organización de la información, entre otras, con el fin de que los estudiantes se familiaricen con este tipo de texto.

#### Encuadre:

##### 1. Inicio:

- Para iniciar se retomará lo trabajado en la sesión anterior, recordando lo aprendido en la visita sobre el Mono Aullador; luego, con base en el cuadro que por grupos elaboraron sobre este animal, se realizará el mismo cuadro en el tablero para que los estudiantes hagan sus aportes y entre todos completar la información, la información del cuadro deberá ser registrado por cada uno de los estudiantes en inglés.

##### 2. Desarrollo:

A continuación, se realizará la presentación de algunos escritos sociales para que los estudiantes tengan un acercamiento a diferentes tipos de textos expositivos de animales propios de la región y en especial del mono aullador para seguir conociendo sobre él. Se les dirá a los estudiantes que con el fin de que ellos conozcan más sobre este animal y otros animales nativos del departamento, se les entregará un texto con



las características de un animal para que lo lean por mesas de trabajo; cabe aclarar que cada mesa tendrá un texto expositivo describiendo un animal diferente, se les entregará un cuadro similar al que ellos tuvieron que llenar en la reserva para que ellos completen en inglés con la información que ellos van a recopilar del texto que leyeron de manera grupal. Se les preguntará sobre las características propias del animal, tales como: hábitat y características físicas.

Where does it live?

How is it physically?

-Posteriormente la docente les dirá que van a volver a revisar el texto, pero que esta vez se fijarán en otros aspectos, que ellos deben conocer, para que luego puedan escribir muy bien su texto. Para esto se procede a analizar las características del texto informativo: identificar el título, la introducción, el desarrollo, el cierre, subrayar las palabras técnicas, los adjetivos, la manera como se organiza la información, el propósito comunicativo, el tipo de lector a quien va dirigido, el autor, entre otros.

La docente entregará un cuestionario con preguntas para guiar a los estudiantes a identificar los aspectos propios de un texto informativo, el cual deberán responder en grupos de trabajo

¿Qué es lo primero que notas cuando ves el texto?

¿Cómo se encuentra organizado el texto, cuál es su estructura?

¿Cuál crees es el propósito del texto?

¿Para qué se escriben estos tipos de textos?

¿Quiénes los escriben?

¿A quién van dirigidos estos textos?

¿Qué lenguaje se utiliza en el texto?

¿Qué características tiene este tipo de texto?

### 3. Cierre:

Se hará una socialización de las respuestas sobre las preguntas de los textos expositivos leídos, luego en el tablero se escribirán las conclusiones de la organización de dichos textos y se les explicará a los estudiantes de forma detallada la superestructura de los textos expositivos y su importancia para nuestro desafío.

## SESIÓN No 8

“Con el rey del Ocaso puedo informar y hacer una historia”



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

Objetivo: Diferenciar el texto expositivo del texto narrativo, respecto a sus características, estructura, función, tipo de lenguaje, entre otras, para tener claro el tipo de texto que ellos producirán.

Encuadre:

1. Inicio:

La docente explica a los estudiantes que para la sesión se continuará trabajando acerca de las características del texto expositivo, y que para tal efecto, analizarán las diferencias de éste con otro tipo de texto, con el cual ellos están muy familiarizados, en este caso el cuento.

Les explica que se retomará uno de los textos expositivos que trate sobre el mono aullador, el cual leerá nuevamente para tener claro la manera como se presenta un texto expositivo, luego se les entregará a los estudiantes un cuento sobre el mono aullador y otros animales para que ellos logren encontrar similitudes y diferencias entre ellos.

2. Desarrollo:

Se llevará al salón los cuentos: “Cebras y Cebras” del autor Miguel Nisnovish y “Un Tirón de Cola” del autor Mary Hoffman, además de los textos expositivos titulados “Animales del Zoológico” de la editorial Sigmar y “Todo lo que necesitas saber de los animales” del autor Nicola Davies, donde el protagonista es el mismo animal; por grupos se les entregará cada texto y un cuadro comparativo, en el que deberán explicar, como es el animal del cuento y como el del texto expositivo, cual es el propósito de cada texto, en donde circula, para que se usa, como está organizada la información, cuáles son las partes, que tipo de palabras se usan, como son las ilustraciones en ambos textos, que se encuentra en el inicio, desarrollo y cierre en cada uno.

3. Cierre:

Se hará una socialización de las respuestas de los estudiantes y se analizará, con los aportes de ellos, los diferentes usos sociales de dichos textos, sus semejanzas y diferencias en diferentes aspectos, cuándo y con qué propósito son utilizados, entre otros.

Del mismo modo, se hará una evaluación a los estudiantes a través de un cuadro comparativo donde ellos escribirán las diferencias encontradas entre los textos narrativos y los expositivos haciendo énfasis en las características más relevantes de cada uno de ellos en cuanto a propósito y superestructura.

SESIÓN No 9

“¿Quién es el rey del Ocaso?”



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

Objetivo: Identificar las características del mono aullador, mediante la lectura de un texto expositivo, para ampliar el conocimiento de dicho animal, el cual será utilizado al momento de producir un texto expositivo.

Encuadre:

1. Inicio:

A los estudiantes se les plantea que en esta sesión se retomará el trabajo con los textos expositivos, pero esta vez enfocando nuestra atención en el mono aullador, con el fin de observar la manera como se presenta la información sobre dicho animal, sus características físicas, alimentación, relación y hábitat, para que los estudiantes conozcan cómo se desarrolla un tema en un texto expositivo.

2. Desarrollo:

- Los estudiantes leerán el texto expositivo “Caminos Hacia la Conservación” del autor PhD. Carlos Alberto Agudelo Henao, con el fin de conocer sobre el mono aullador, una especie nativa del departamento del Quindío.
- Se les entregará un cuadro donde deberán completar con la información que se tenga sobre este animal en el texto. Dicho cuadro tendrá en cuenta nombre científico, color, tamaño, alimentación, organización en la manada, relación con los escarabajos, hábitat y amenaza.
- Luego se hará el mismo cuadro en el tablero, donde los estudiantes pasarán e irán completando con la información encontrada sobre el mono aullador en el texto expositivo.
- Entre todos se analizará la información escrita en los cuadros, haciendo énfasis en la información nueva encontrada.
- Seguidamente se dará un orden a la información encontrada de acuerdo a su importancia donde se determinará la estructura de un texto expositivo, la cual contendrá: el anclaje que será el tema-título, la aspectualización que consistirá en las características físicas del animal y otro donde lo ubicarán geográficamente.

Tanto el cuadro, como la información jerarquizada serán copiadas por los niños en sus cuadernos o libretas para luego ser traducida al inglés.

3. Cierre:

Se hará una reflexión con los niños acerca de la importancia de ayudar a la conservación de esta especie del departamento del Quindío.

Se evaluará a los estudiantes a través de preguntas de cómo podrían ellos contribuir a la conservación de este animal nativo del departamento.

SESIÓN No 10

“Produciendo mi texto por Primera Vez ”



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

**Objetivo:** Producir la primera versión del texto expositivo sobre el mono aullador, teniendo en cuenta la consigna dada, el propósito de comunicación y su destinatario.

**Encuadre:**

1. **Inicio:**

Teniendo en cuenta la información recopilada en las sesiones anteriores, se propone a los estudiantes producir un texto expositivo-descriptivo sobre el mono aullador, teniendo en cuenta sus características físicas y hábitat.

2. **Desarrollo:**

**Primera Escritura**

- Los estudiantes elaborarán sus primeros textos expositivos, teniendo en cuenta los cuadros desarrollados en la sesión anterior sobre el mono aullador. Para esto se les dará la siguiente consigna: “.....”
- Dichos textos tendrán como propósito describir las características físicas y el hábitat del mono aullador, un animal nativo del departamento del Quindío.
- Deberán tener en cuenta la estructura del texto expositivo trabajado en las sesiones anteriores y deberán organizar de manera jerarquizada la información para desarrollar sus escritos.
- Estas primeras escrituras serán desarrolladas inicialmente en lengua materna, para luego ser escritas finalmente en inglés.

3. **Cierre:**

- A los estudiantes se les pedirá que escriban sus producciones en un pliego de papel bond para ser presentado y expuesto ante sus compañeros en la siguiente sesión.
- Se evaluarán a los estudiantes a través de las siguientes preguntas: cómo se sintieron escribiendo sobre el mono aullador, cómo organizaron sus ideas para hacer sus producciones, qué fue lo más fácil, qué fue lo más difícil, qué aspectos consideraron relevantes incluir en sus textos, entre otros.

SESIÓN No 11

“Confrontando mi texto con el grupo”



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

Objetivo: Realizar la revisión de la primera escritura del texto expositivo sobre el mono aullador, confrontando los escritos con los de los compañeros, teniendo en cuenta la consigna dada, el propósito de comunicación y su destinatario.

Encuadre:

1. Inicio:

Se inicia la clase recordando a los estudiantes la actividad realizada en la sesión anterior, y el compromiso para esta. Luego se les dice a los estudiantes que peguen sus textos alrededor del salón para que sus compañeros puedan visualizar sus escritos y comparen la forma en que estos fueron escritos, teniendo en cuenta semejanzas y diferencias encontradas entre ellos.

2. Desarrollo:

- A los estudiantes se les entregará un cuadro por mesas de trabajo para que ellos determinen de manera grupal las semejanzas encontradas en los textos producidos por sus compañeros.
- Después se les entregará otro cuadro donde determinarán las diferencias encontradas en relación con los textos producidos.
- A continuación, se les entregará una rejilla para valorar la estructura, anáforas, adjetivos y conectores de los textos producidos por los mismos estudiantes de manera individual. Dicha rejilla contendrá los aspectos trabajados en las sesiones anteriores. Terminada la revisión, se socializará los aspectos que encontraron comunes y diferentes en los textos, concluyendo sobre las principales dificultades evidenciadas.

Texto Expositivo	alu	alu	alu	alu	alu
	mno	mno	mno	mno	mno
	1	2	3	4	5

Título

Características

Físicas

Hábitat

Mismo tema

Adjetivos

Anáforas

Conectores

Escrito en 3ra  
persona

3. Cierre:

- Se reflexionará sobre los aspectos que ellos tuvieron en cuenta en sus producciones, sus fortalezas y lo que les falta por mejorar, además de las posibles dudas que presentan, las cuales serán resueltas en la confrontación con los textos sociales.

SESIÓN No 12

“Confrontando mi texto con los expertos”



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

Objetivo: Realizar la revisión de la primera escritura del texto expositivo sobre el mono aullador, confrontando los escritos con textos expertos, teniendo en cuenta la consigna dada, el propósito de comunicación y su destinatario.

Encuadre:

1. Inicio:

- Para dar continuidad con la revisión de los textos, e identificar con más claridad las dificultades de su primera escritura, se les propondrá a los estudiantes realizar una nueva confrontación, pero esta vez leyendo un texto expositivo producido por un experto, para lo cual los estudiantes tendrán que centrar su atención en revisar la estructura, el lenguaje y otras características utilizadas por el experto en la producción de su texto.

2. Desarrollo:

- Antes de la confrontación, se recordará con los niños las características que tiene un texto expositivo y cómo se desarrolla este de manera organizada y jerarquizada.
- Luego se les dirá que miren muy bien la forma en que el experto desarrolló su texto y cómo presenta la información. Se explicará sobre el uso de algunos aspectos de la lingüística textual: enunciación, anáforas, adjetivos calificativos y conectores y su importancia en la elaboración de un texto expositivo.

- Se les entregará un cuadro donde ellos tendrán que señalar si el texto que han escrito tiene las características de un texto expositivo para que comparen sus escritos con el del experto y encuentren similitudes y diferencias, este cuadro será una rejilla que permitirá a los estudiantes comparar sus escritos con la de los expertos.
- Con base en las rejillas, los grupos socializarán

NAME: \_\_\_\_\_

GRADE: \_\_\_\_\_

What is the name of the  
animal?How is it  
physically?Where does it  
live?

Texto Expositivo

Mi texto

Título

Características Físicas

Hábitat

El mismo tema

Enunciación

Anáforas

Adjetivos

Conectores

3. Cierre:

- Se le pedirá a los estudiantes que reescriban sus textos expositivos teniendo en cuenta los hallazgos durante el desarrollo del cuadro para que incluyan en ellos aspectos que no tuvieron en cuenta en su primera escritura y que son relevantes mencionar. Cabe aclarar que deberán hacerlo en un pliego de papel bond similar al que hicieron en su primera escritura para luego comparar ambos escritos en la próxima sesión.

SESIÓN No 13  
“Reescribiendo mi texto” \_



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

Objetivo: Producción de un texto expositivo sobre el mono aullador, teniendo en cuenta la consigna dada, el propósito de comunicación y su destinatario

Encuadre:

1. Inicio:

- Los estudiantes traen sus escritos pedidos en la sesión anterior y los pegarán alrededor del patio del colegio con el fin de visualizarlos mejor y poder hacer una comparación entre la primera y la segunda versión.

2. Desarrollo:

- Se les explicará a los estudiantes las características principales del texto expositivo a través de la comparación nuevamente con el texto del experto. Ya en este caso se hará con el propósito más puntual de observar y trabajar aspectos de la lingüística textual tales como: enunciación, anáforas, adjetivos calificativos y conectores
- Se trabajará cada uno de los cuatro aspectos de la lingüística textual por separado, primero leerán sus textos para observar si ellos están escritos en tercera persona, volverán a leer el texto experto y otros textos expositivos y subrayarán la tercera persona en ellos, luego harán las correcciones en sus escritos.
- Para las anáforas o sustitutos, se escribirán en el tablero como y cuáles se utilizan, luego mirarán su texto y harán las correcciones.
- Para los adjetivos se escribirá una lista en el tablero de los posibles adjetivos que ellos deben usar, se les explicará su función en el texto, se encerrarán en el texto experto y en otros textos expositivos y por último harán las correcciones en sus escritos.
- Para los conectores también se hará una lista en el tablero, se hablará de su función en el texto y harán las correcciones
- Se les explicará que estos aspectos son importantes para lograr el propósito del texto que es informar, en nuestro caso particular, sobre un animal nativo del departamento del Quindío y poder desarrollar las ideas de una manera clara, precisa y coherente siguiendo la estructura de un texto expositivo.
- Se les pedirá a los estudiantes que hagan una última versión de sus textos descriptivos y que incluyan los aspectos trabajados durante las sesiones anteriores y en esta. Esta vez se les pedirá que traigan sus escritos en dos hojas tamaño oficio para que ya lo presenten como trabajos finales, uno en versión en español y luego nos centraremos al desarrollo de dicho texto en inglés, para hacer los últimos ajustes pertinentes y queden ya listos para ser incluidos en el video “Quindío Magia Salvaje”



- Se les explicará a los estudiantes que escribirán su última versión en inglés utilizando la misma estructura del texto elaborado en su lengua materna.
3. Cierre:
- Se reflexionará con los estudiantes de las dificultades que presentaron al elaborar esta última versión y lo que aprendieron con dicha experiencia.

SESIÓN No 14  
“Mí producción final sobre el rey del ocaso”



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

Objetivo: Producción de un texto expositivo sobre el mono aullador, teniendo en cuenta la consigna dada, el propósito de comunicación y su destinatario

Encuadre:

1. Inicio:

- Los estudiantes traerán sus versiones finales para ser expuestas a sus compañeros en forma de folleto y se harán los últimos ajustes para producir el video “Quindío Magia Salvaje”

Desarrollo:

- Se hará la exposición de las versiones finales de cada estudiante y se organizará la información de tal forma que quede en secuencia para empezar la producción del video “Quindío Magia Salvaje”
- Se les explicará las fases que tiene un video, sus elementos y los aspectos generales que se tendrán en cuenta en el momento de la producción del video.

2. Cierre:

- Se les indaga a los estudiantes sobre lo que aprendieron, si tienen algunas dudas al respecto y cómo les pareció la experiencia de escribir y empezar ya a producir un video para que sus padres y toda la comunidad lo vean y conozcan sobre un animal nativo del departamento del Quindío.

SESIÓN No 15  
“Quindío Magia Salvaje”



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

**Objetivo:** Producción de un video sobre el mono aullador, teniendo en cuenta las pautas dadas en la consigna para escribir un texto descriptivo, el propósito de comunicación y su destinatario

**Encuadre:**

1. **Inicio:**

- Los estudiantes realizarán el video escogiendo un narrador quien relate el texto descriptivo en inglés para finalmente ser editado y producido con la secuencia de imágenes relacionadas con la información consignada en el texto sobre el mono aullador, un animal nativo del departamento del Quindío.

2. **Desarrollo:**

- Se hará la selección de un narrador quien lea el texto descriptivo en inglés y se empiece con la fase de pre-producción, producción, y post-producción del mismo.
- Se escogerán las imágenes que irán recreando el texto descriptivo, la cual irá en concordancia con la voz del narrador durante la presentación del video.
- Se organizará la presentación del video a los padres y a la comunidad en la feria de los saberes de la institución, el día 28 de octubre de 2016.

3. **Cierre:**

- Se hará una última reflexión con los estudiantes sobre lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y si lo que aprendieron les sirve en un futuro. Asimismo, se les indagará sobre lo que hicieron y cómo se sintieron durante todo este proceso hasta el momento de la producción final del video. Se les preguntará sobre su impresión del resultado final y lo que experimentaron antes, durante y después de verlo realizado.

## Anexo 2: Rejilla de evaluación del Pre-test y Pos-test

### REJILLA PARA LA EVALUACIÓN DE UN TEXTO EXPOSITIVO-DESCRIPTIVO

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

FECHA:

GRADO:

INDICADORES	ÍNDICES	5 Se evidencia en todo el texto	3 Se evidencia con dificultad	1 No se evidencia en el texto
<p><u>Enunciador:</u> Se refiere a la persona que escribe el texto y a título de qué lo escribe, es decir, el status (persona individual, escolar, representante de los compañeros. En este caso como estudiante en calidad de experto).</p>	<p>Se evidencia en el texto que el estudiante asume el rol de alguien que conoce sobre el tema.</p>			
<p><u>Destinatario:</u> Se refiere a la persona a la que va dirigido el texto, su status (estudiante, profesor, rector o padre de familia) y su relación de igual o no. En este caso es un estudiante de la institución.</p>	<p>En el texto se evidencia un lenguaje adecuado para el destinatario: Estudiantes de la institución.</p>			
<p><u>Propósito:</u> Se refiere a la finalidad que tiene el enunciador para producir el texto. En este caso que el informe sirva de documentación para que los estudiantes de la institución conozcan sobre un animal nativo del departamento del Quindío.</p>	<p>Logra el propósito de describir un animal nativo del Quindío de acuerdo a la consigna.</p>			
<p><u>Contenido:</u> Se refiere a lo que el enunciador tiene o desea decir en su escrito. En este caso producir un informe con la descripción detallada de las</p>	<p>El texto evidencia una descripción detallada de las características de</p>			

---

características físicas y del hábitat de un animal nativo del departamento del Quindío.

un animal nativo del Quindío.

Enunciación:

Se refiere a la elección de la persona desde la que se habla (texto en 1ra. O en 3ra. Persona). En este caso será un informe escrito en tercera persona.

Logra conservar un enunciador en tercera persona en todo el texto.

---

Anáforas o sustitutos: Son palabras que reemplazan personas y objetos mencionados a lo largo de todo un texto; permiten en cualquier momento situar e identificar de que o de quien se trata. En este caso anáforas relacionadas con las características físicas y del hábitat de un animal nativo del Quindío.

Hace uso de los sustitutos adecuados para referirse a un animal nativo del Quindío o a alguna de sus características mencionadas en el texto.

Adjetivos calificativos:

Se refiere a la elección de palabras que describan las cualidades de un objeto, en este caso se refiere a las características físicas y el hábitat de un animal nativo del Quindío.

En el texto hace uso de adjetivos calificativos para describir un animal nativo del Quindío.

Conectores:

Son marcas de relación entre constituyentes de la oración o del texto, entre ellos tenemos las conjunciones, adverbios, locuciones, preposiciones, sintagmas y cláusulas.

En el texto se hace uso adecuado de conectores para enlazar una idea con otra en la descripción de un animal nativo del Quindío.

Anclaje:

Garantiza la unidad semántica de la secuencia, mencionando el tema en cuestión bajo la forma de un tema-título dado. En este caso se refiere al título del informe el cual da cuenta de la idea central.

---

En el texto se evidencia un título que da cuenta del tema central.

---

<p><u>Aspectualización:</u> Permite que los diferentes aspectos del objeto o tema en cuestión (partes y/o cualidades) sean introducidos en el discurso. En este caso la descripción de las características físicas de un animal nativo del Quindío.</p>	<p>En el texto se evidencia la descripción de las características físicas de un animal nativo del Quindío</p>
<p><u>La puesta en relación:</u> Permite, por una parte, situar el objeto local y/o temporalmente y, por otra, ponerlo en relación con otros por los diversos procedimientos de semejanza, tales como la comparación y la metáfora. En este caso se describirá el hábitat donde vive el animal nativo del Quindío.</p>	<p>En el texto se evidencia la descripción del hábitat donde vive un animal nativo del Quindío</p>
<p><u>Sub-tematización:</u> Permite que cualquier elemento pueda encontrarse nuevamente en el punto de partida de un nuevo procedimiento de aspectualización y/o de puesta en relación, proceso que podría continuar indefinidamente. Cada uno de los párrafos del informe evidencia el mismo eje temático.</p>	<p>Se evidencia un mismo eje temático en todo el texto.</p>

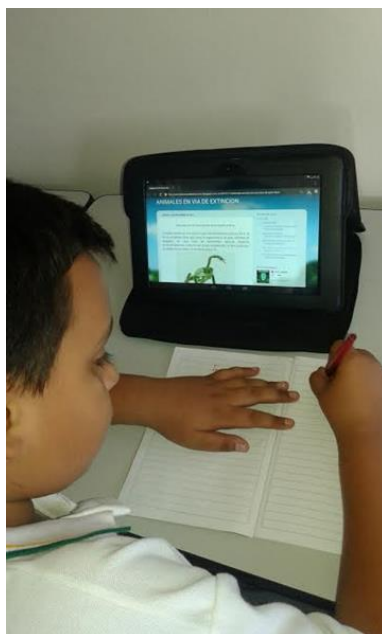
---

### Anexo 3: Evidencias de la implementación de la secuencia didáctica

#### Sesión 1. Video Colombia Magia Salvaje



#### Sesión 2: Investigando sobre animales nativos



Sesión 4: Entrevistando un experto: PH.D Carlos Alberto Agudelo Henao, director maestría en biología vegetal, Universidad del Quindío



Sesión 6: conociendo el hábitat de los monos aulladores, reserva natural Montaña del Ocaso, Quimbaya, Quindío.



Sesión 10: produciendo por primera vez un texto expositivo-descriptivo



Sesión 15: video y presentación del texto expositivo







**Anexo 4: Consigna**

Escribe un texto en inglés en el que describas las características físicas y el hábitat de un animal nativo del Quindío, con el fin de producir el video “Quindío, Magia Salvaje”, que será presentado a los estudiantes de la institución en la feria de los saberes.

**Anexo 5: Rejilla de evaluación en español de una de las sesiones de la SD****Nombre:** \_\_\_\_\_**Grado:** \_\_\_\_\_**¿Qué especie(s) viste en la reserva?****¿Conocías esta(s) especie(s)?****¿Qué fue lo que más te llamó la atención?****¿Recuerdas cómo era ese animal?****¿Cómo te pareció la experiencia?****¿Recomendarías la visita a la reserva a otras personas? ¿Por qué?**

**Rejilla de evaluación en inglés de una de las sesiones de la SD**

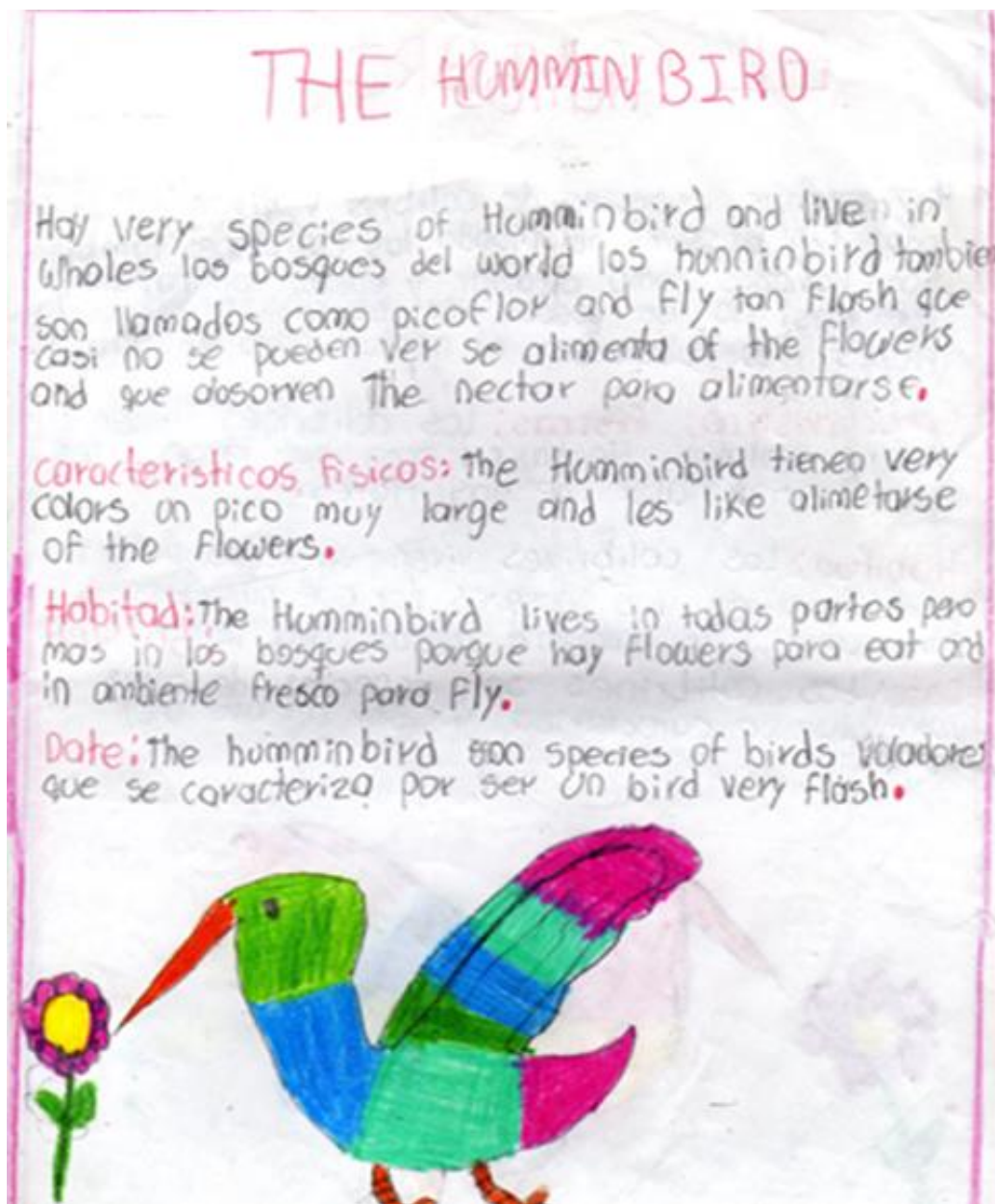
NAME: \_\_\_\_\_

GRADE: \_\_\_\_\_

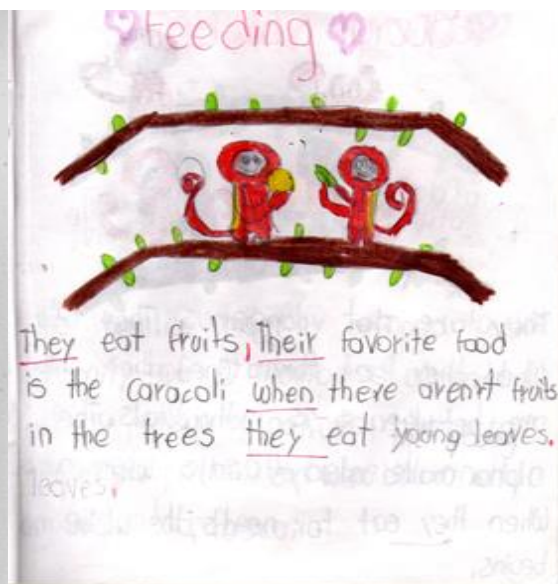
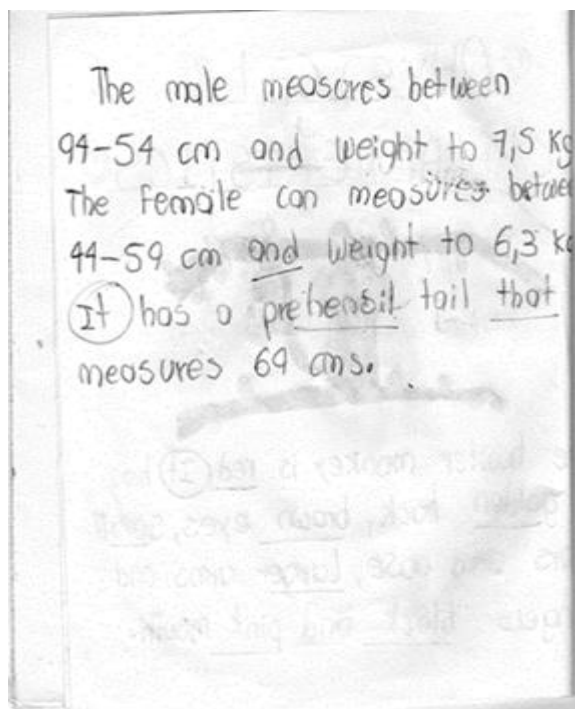
---

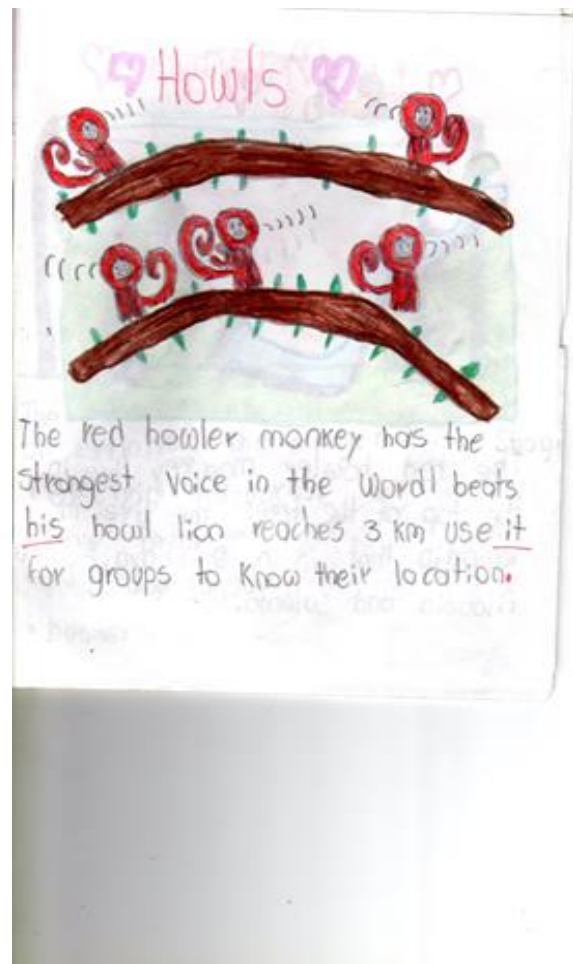
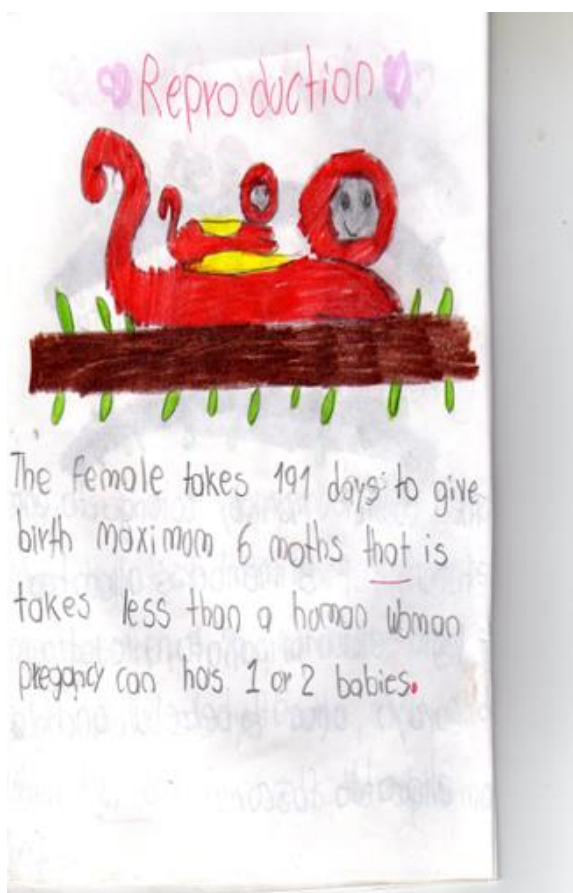
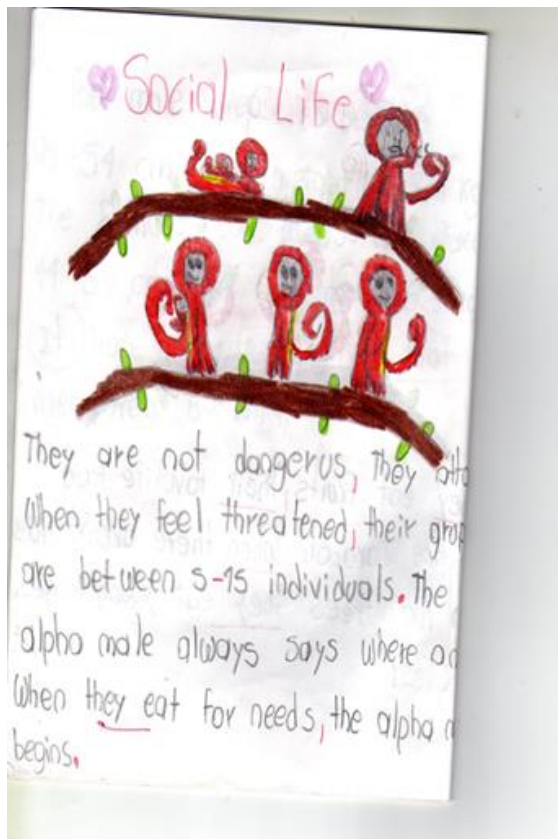
<b>What is the name of the animal?</b>	<b>How is it physically?</b>	<b>Where does it live?</b>
<hr/>		
<hr/>		

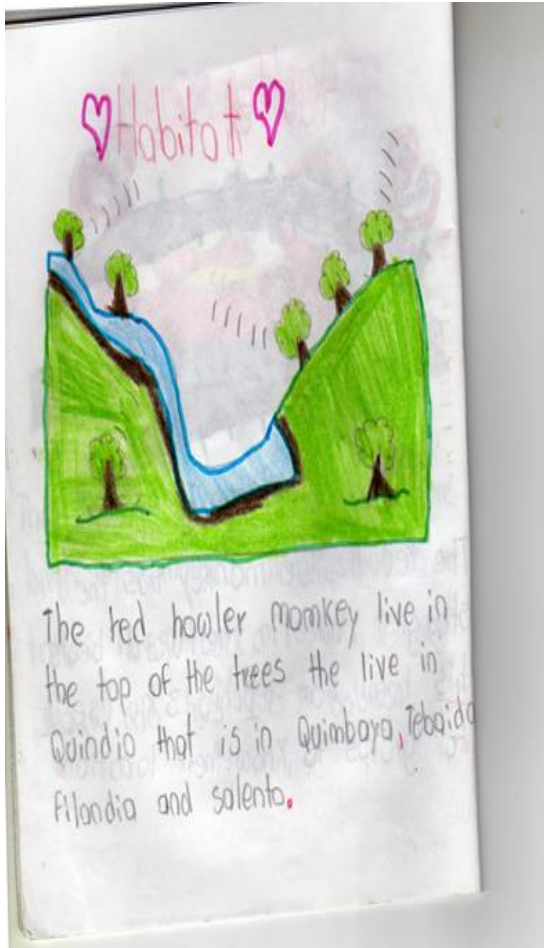
## Anexo 6. Pre-test estudiante No.17 grupo 1



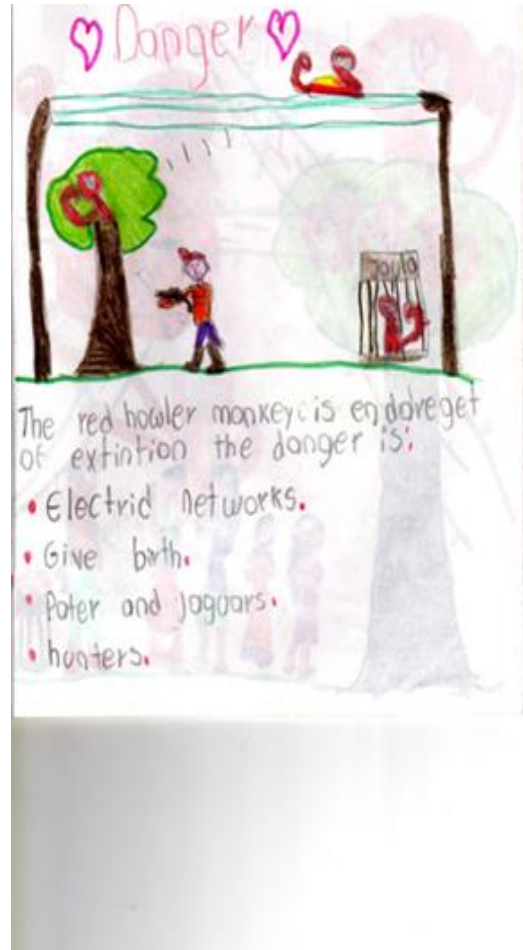
## Anexo 7. Pos-test estudiante No. 17 grupo 1







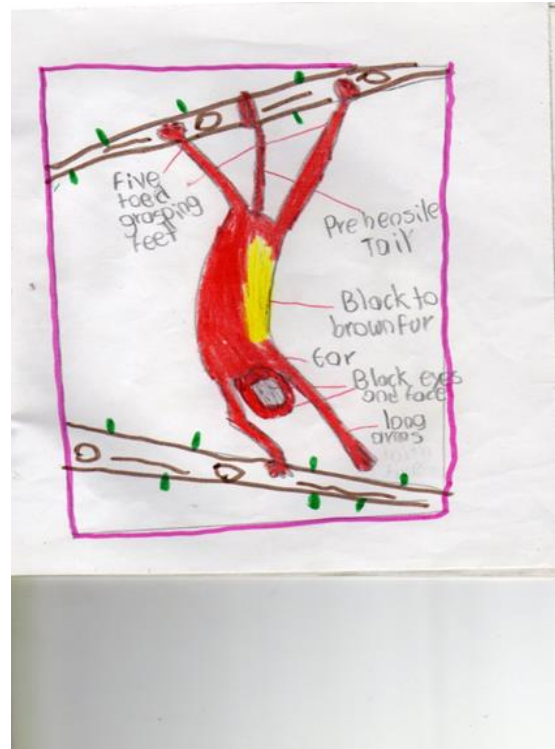
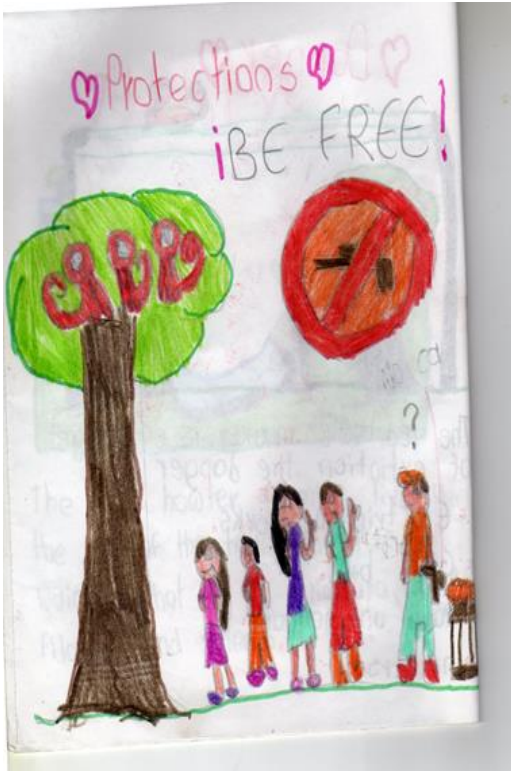
The red howler monkey live in the top of the trees the live in Quindio that is in Quimbaya, Tebaida Filandia and salento.



The red howler monkey is endoreget of extinction the danger is:

- Electric networks.
- Give birth.
- Pater and jaguars.
- hunters.





# Soy un Mono Aullador

Anexo 8: Formato de diario de campo

## *Alouatta seniculus*

DIARIO DE CAMPO "EL REY DEL OCASO"

UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS  
EXPOSITIVO-DESCRIPTIVOS EN INGLÉS

Docente:

JULIO-OCTUBRE

2016

y vivo en la Reserva el Ocaso  
Quimbaya

# Soy un Mono Aullador

FECHA

SESIÓN

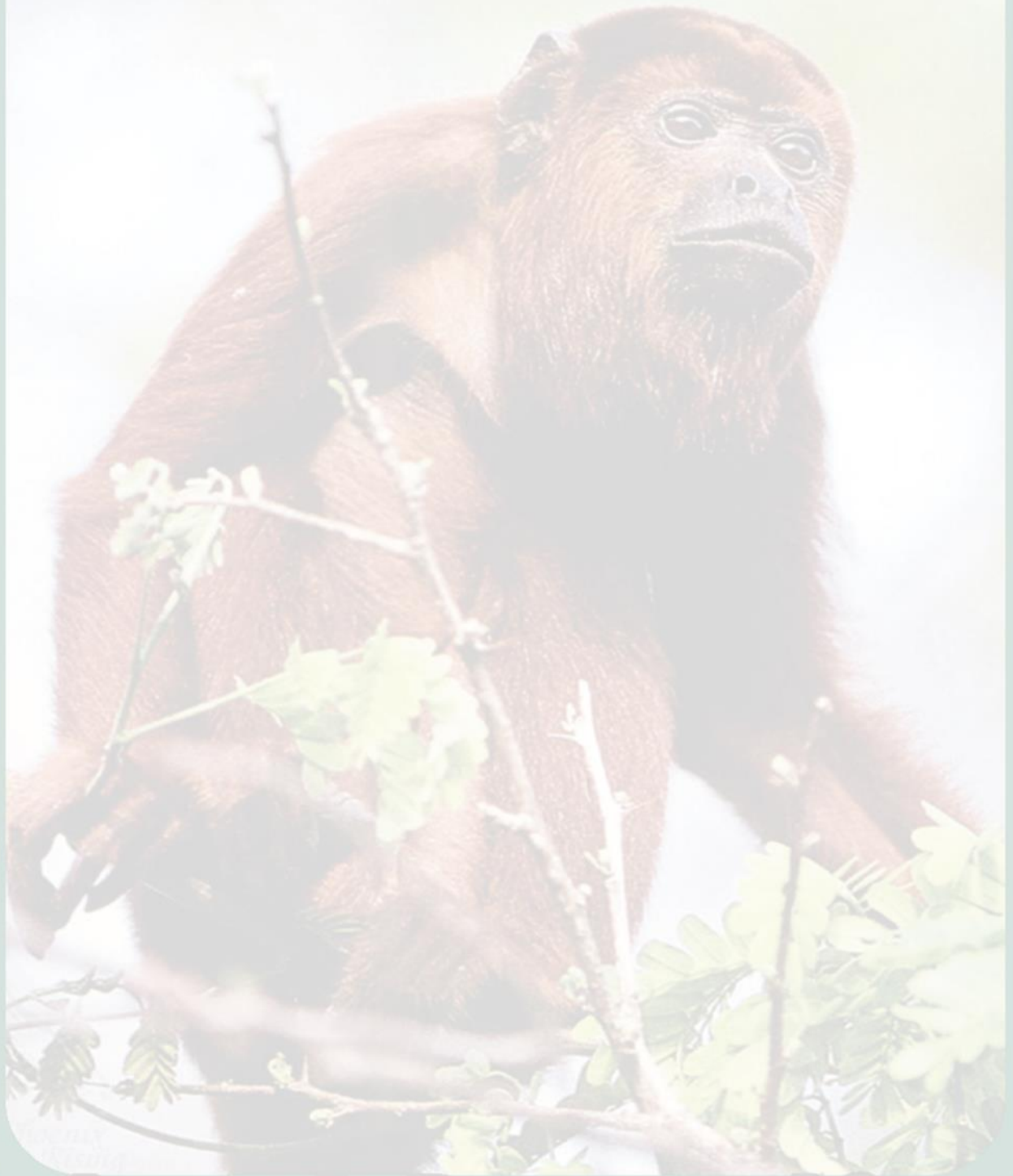
OBSERVACIONES

IMPRESIONES

O

*Alouatta seniculus*

CONCLUSIONES



y vivo en la Reserva el Ocaso

Quimbaya

**Anexo 9: Carta Consentimiento Informado**

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante \_\_\_\_\_ identificado con documento N° \_\_\_\_\_, luego de comprender en qué consiste la investigación “Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en estudiantes de grado cuarto y quinto de la Institución Educativa Ciudadela del Sur de Armenia” adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Fortalecer las competencias en lenguaje, mediante el desarrollo de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, con el fin de producir un informe descriptivo en inglés, sobre un animal nativo del departamento del Quindío, en estudiantes de grado cuarto y quinto de la I.E Ciudadela del Sur, sede Puerto Espejo de Armenia.

**Justificación de la Investigación:**

Debido a la producción mínima de textos expositivos en áreas diferentes a lenguaje, a los bajos niveles obtenidos por el ISCE en los años 2015-2016 en básica primaria que fueron 5,58-4,04 respectivamente, los bajos resultados a nivel institucional, en las pruebas saber 2015, en los grados 3, 5, 9 y 11, surge la necesidad de mejorar las competencias en lenguaje y ciencias naturales desde el PMI. Siendo parte de una formación con énfasis en inglés, la investigación será desarrollada por los estudiantes en dicho idioma.

**Procedimientos:** Para la recolección de información las investigadoras utilizarán una rejilla, la cual evaluará la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en estudiantes de cuarto y quinto, de básica primaria, de la I.E Ciudadela del Sur, sede Puerto Espejo de Armenia.

**Beneficios:** La información obtenida mejorará la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés en estudiantes de cuarto y quinto, de básica primaria, de la I.E Ciudadela del Sur, sede Puerto Espejo de Armenia.

**Factores y riesgos:** Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

**Garantía de libertad:** La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

**Garantía de información:** los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

**Confidencialidad:** los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

**Recursos económicos:** en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

**A quién contactar:** En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Edna Margarita Sierra López al celular 3155551486 y Victoria Eugenia Salazar Arias al Celular 31777779455.

Investigadoras

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Calarcá los 15 días, del mes de julio del año 2016.