LA HABILIDAD DESCRIPTIVA Y SUS ACTIVIDADES COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL CON LOS ESTUDIANTES DEL GRADO PRIMERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAMILO TORRES RESTREPO SEDE E. BARRANCABERMEJA

LILIANA PATRICIA RODELO JALABE

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES
2018

LA HABILIDAD DESCRIPTIVA Y SUS ACTIVIDADES COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PRODUCCION TEXTUAL CON LOS ESTUDIANTES DEL GRADO PRIMERO DE LA INSTITUCION EDUCATIVA CAMILO TORRES RESTREPO SEDE E. BARRANCABERMEJA

LILIANA PATRICIA RODELO JALABE

Proyecto de grado para optar al título de Magister en la Enseñanza de las Ciencias.

Tutor

Mg. Verónica Dávila Manrique

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRÍA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES
2018

RESUMEN

La investigación se realiza con el propósito de interpretar la incidencia de las actividades cognitivo-lingüísticas de la habilidad descriptiva en los procesos de producción textual que enfrentan los estudiantes del grado primero en la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo, Sede E del municipio de Barrancabermeja.

Para cumplir con este propósito, inicialmente se identifican los obstáculos que se presentan en la producción de textos escritos de tipología descriptiva de los estudiantes del grado 1-03 de la institución, luego se analizan las actividades cognitivas y lingüísticas que comporta la habilidad descriptiva y su incidencia en el proceso de producción textual; posteriormente, se plantean las posibilidades didácticas que subyacen en la práctica educativa del lenguaje escrito en su formación inicial y, finalmente, se contrasta lo diseñado y aplicado a la luz de los referentes teóricos abordados.

Esta investigación de enfoque cualitativo con carácter interpretativo tiene como unidad de análisis, observación e interpretación la unidad didáctica titulada "*descubro, describo y escribo*", desarrollada con un grupo de 7 estudiantes del grado primero de una institución oficial del municipio de Barrancabermeja[1], en el año 2017.

Durante el desarrollo de la unidad didáctica aplicada, se observó que para el primer grado de escolaridad un componente fundamental en el diseño de estrategias de producción escrita es el ejercicio de la habilidad descriptiva, la cual, configurada por el docente como acción didáctica permanente, posibilita el desarrollo de actividades cognitivo-lingüísticas necesarias para el complejo proceso de construcción del lenguaje escrito en el niño.

[1] Institución Educativa Camilo Torres Restrepo. Sede E. Manuela Beltrán.

Objetivo General: Determinar la incidencia de las actividades cognitivo-lingüísticas de la habilidad descriptiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la producción textual, con los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo sede E. de Barrancabermeja.

Metodología: El desarrollo del presente trabajo investigativo, adopta un enfoque cualitativo-interpretativo, considerando como unidad de análisis las estrategias aplicadas desde la unidad didáctica "descubro, describo y escribo", que permiten a los estudiantes el fortalecimiento del proceso de producción textual a partir del ejercicio de actividades cognitivo-lingüísticas de la habilidad descriptiva.

Resultados: se evidenció que el fortalecimiento de la habilidad descriptiva a partir de sus actividades cognitivo-lingüísticas favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de producción textual con estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo Sede E. Manuela Beltrán.

Conclusiones: en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la producción textual desde la tipología descriptiva incide el tratamiento didáctico que el docente le otorgue a las tres acciones siguientes: promover el ejercicio permanente de las actividades cognitivo-lingüísticas propias de la habilidad descriptiva, garantizar la práctica de las etapas para producir un texto y fomentar el reconocimiento de propiedades textuales que debe presentar un texto escrito.

Palabras Claves: habilidad descriptiva, producción textual, cognitivo-lingüísticas, textos descriptivo, lecto-escritura inicial.

ABSTRACT

The research is carried out with the purpose of interpreting the incidence of the cognitive-linguistic activities of the descriptive ability in the processes of textual production that students of the first grade face in the Educational Institution Camilo Torres Restrepo, headquarters E of the municipality of Barrancabermeja.

In order to fulfill this purpose, initially the obstacles in the production of written texts of descriptive typology in students of grade 1-03 are identified; then the cognitive and linguistic activities comporting the descriptive ability and its incidence in the process of textual production are analyzed; after that, the didactic possibilities that underlie the educational practice of written language in its initial formation are stated and finally the design and applied strategy is contrasted with the support of the theoretical referents.

The unit of analysis, observation and interpretation of this qualitative research with interpretative nature, is the didactic unit: "I discover, describe and write" developed with a group of 7 students of the first degree of an official institution of the municipality of Barrancabermeja[2] in the year 2017.

During the development of the didactic unit, it was observed that for the first grade of schooling a fundamental component in the design of written production strategies is the exercise of the descriptive ability, which, configured by the teacher as a permanent didactic action, makes possible activities cognitive-linguistics necessary for the complex process of construction of written language in children.

General Objective: To determine the incidence of the cognitive-linguistic activities of the descriptive ability in the teaching-learning processes of text production with students of the

[2]Educational Institution Camilo Torres Restrepo Headquarters E. Manuela Beltrán

first grade of the Camilo Torres Restrepo Educational Institution, Headquarters E. Manuela Beltran. Barrancabermeja

Methodology: The development of this research work, adopts a qualitative-interpretative approach, considering as a unit of analysis strategies applied from the didactic unit untitled "discover, describe and write" that allow students to strengthen the textual production process from the exercise of cognitive-linguistic activities of descriptive ability.

Results: strengthening the descriptive ability from its cognitive-linguistic activities enhances the teaching-learning process of textual production with students of the first level of the Educational Institution Camilo Torres Restrepo Headquarters E. Manuela Beltrán.

Conclusion: the teaching-learning processes of textual production from the descriptive typology is influenced by the didactic treatment that the teacher gives to the three following actions: promote the permanent exercise of the cognitive-linguistic activities of the descriptive ability, guarantee the practice of the stages to produce a text and encourage the recognition of textual properties that a written text must present.

Keywords: descriptive ability, textual production, cognitive-linguistic, descriptive texts, initial reading-writing.

CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN 11

2. ANTECEDENTES 13

3. ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 16

3.1. Pregunta de investigación 20

4. JUSTIFICACIÓN 21

5. OBJETIVOS 24

6. REFERENTE TEÓRICO 25

6.1. Las Habilidades Cognitivo-Lingüísticas 26

6.1.1. La Habilidad Descriptiva. 29

***6.1.1.1. Actividades Cognitivo-Lingüísticas Que Comporta La Habilidad Descriptiva.* 31**

6.2. El Texto Escrito 34

***6.2.1. Propiedades del texto escrito* 35**

6.2.2. El texto escrito descriptivo 38

6.3. La producción textual 41

***6.3.1. Procesos que interviene en la producción textual* 42**

6.4. La Unidad Didáctica 44

***6.4.1. Componentes De La Unidad Didáctica.* 44**

6.5. Referente contextual. 49

7. MARCO METODOLOGÍCO 50

7.1. Enfoque de investigación. 50

7.2. Contexto de la investigación 51

7.3. Unidad de trabajo. 52

7.4. Unidad de análisis. 53

7.5. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información. 53

7.5.1. Los talleres 53

7.5.2. El análisis de documentos escritos. 55

7.5.3. Los cuestionarios. **55**
7.6. Diseño metodológico. **56**
7.7. Metodología para el análisis de la información. **58**
7.7.1. Categorías de análisis. **58**
8. DISCUSIÓNDE RESULTADOS. **61**
8.1. Análisis de la actividad de ideas previas. **62**
8.2. Análisis de las categorías en las secuencias de intervención de la unidad didáctica **69**
8.2.1. La habilidad descriptiva y sus actividades cognitivo-lingüísticas. **70**
8.2.2. La producción textual escrita. **78**
9. CONCLUSIONES **92**
10. RECOMENDACIONES **94**
11. REFERENCIAS **95**
12. ANEXOS **99**

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Categorías de análisis 58

Tabla 2 Ideas previas, taller 1. Asombrosos animales. 63

Tabla 3 Análisis de la actividad cognitivo-lingüística observar 72

Tabla 4 Análisis de la actividad cognitivo-lingüística Comparar 74

Tabla 5 Análisis de la actividad cognitivo-lingüística identificar lo esencial 76

Tabla 6 Análisis de las propiedades de los textos escritos de los estudiantes. 85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Resultados de Fortalezas y debilidades relativas en las competencias y componentes evaluados. Lenguaje - grado tercero del establecimiento educativo. Fuente ICFES 2016 19

Figura 2 Habilidades cognitivo-lingüísticas, Jorba et al. (2000)..... 28

Figura 3 Propiedades textuales según Cassany et al (1994)..... 36

Figura 4 Representación prototípica de la descripción, según Adam/Petitjean (1989). Citado por Álvarez (1999) presenta los aspectos elementales de la superestructura de un texto descriptivo. 39

Figura 5 Modelo de expresión escrita de Flower y Hayes (1980 y 1981)- citado por Cassany et al (1998)- esquematiza los procesos que se desarrollan en el proceso de escritura. 42

Figura 6 Componentes de la Unidad Didáctica Modelo tomado del texto la clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación (Tamayo, Vasco, Suarez de la Torre, Quiceno, Castro y 45

Figura 7 Representación de los pasos de la investigación a desarrollar. Elaboración del autor. Presenta las 5 fases del presente estudio investigativos y sus acciones principales... 56

Figura 8 Gráfica, respuestas de cuestionarios de planificacion en el taller 4..... 79

Figura 9, Gráfica que presenta las respuestas de cuestionarios de planificación en el taller 6 80

Figura 10 Gráfica que presenta las respuestas de cuestionarios de planificación en el taller 8 80

Figura 11 Gráfica que presenta las respuestas de cuestionarios de monitoreo en el taller 4. 83

Figura 12 Gráfica que presenta las respuestas de cuestionarios de monitoreo en el taller 6. 83

Figura 13 Gráfica que presenta las respuestas de cuestionarios de monitoreo en el taller 8. 84

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Resultados Pruebas Saber Lenguaje grado 3º de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo 2016..... 99

Anexo 2 Producciones textuales en el instrumento de ideas previas de los estudiantes. ... 100

Anexo 3 formato talleres de escritura..... 101

Anexo 4 Diseño instrumento de ideas previas..... 103

Anexo 5. Unidad didáctica 106

1. PRESENTACIÓN

La presente investigación pretende interpretar la incidencia de las actividades cognitivo-lingüísticas de la habilidad descriptiva en los procesos de producción textual que enfrentan los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo Sede E del municipio de Barrancabermeja.

El interés investigativo parte de la necesidad de fortalecer en este grado, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción textual mediante el ejercicio de la habilidad descriptiva y sus habilidades cognitivo-lingüísticas; ya que, en este grupo se percibieron obstáculos relacionados con el proceso escritor que enfrentan los estudiantes al hacer uso del código escrito desde la tipología descriptiva.

Esta condición llevó al planteamiento, diseño y desarrollo de una unidad didáctica titulada: descubro, describo y escribo, articulada al eje temático de *los animales* como excusa para el desarrollo de estrategias metodológicas motivadoras que orientaran de forma progresiva los procesos de expresión escrita.

De la misma manera, durante este proceso se resalta la importancia de fortalecer las actividades cognitivo-lingüísticas de la habilidad descriptiva, los pasos para la elaboración de textos escritos, la metacognición de los procesos de producción textual, entre otros aspectos que se consideran relevantes para la enseñanza de la lecto-escritura.

El desarrollo de la habilidad descriptiva, no sólo es un paso importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura para un nivel inicial, sino que además ha de ser un dispositivo didáctico para promover prácticas sociales escolares y extraescolares desde la funcionalidad discursiva.

> Respecto de la importancia de la descripción, conviene precisar que ésta no se limita al campo de la literatura. De hecho, la práctica de la misma es muy frecuente en la vida social, y también en la escuela, en la formación o en la investigación. Pertenece a los funcionamientos discursivos que se necesitan socialmente y está presente en las interacciones orales de la vida extraescolar de todos los días. (Álvarez, 1999, p.16)

De la misma manera, Álvarez (1999) menciona que el ejercicio descriptivo se considera relevante puesto que implica el ejercicio de tres competencias destacadas en las ciencias humanas "porque la descripción supone saber sobre las palabras (competencia léxica del descriptor), saber sobre el mundo (competencia enciclopédica) y saber sobre los esquemas y tablas de clasificación (competencia taxonómica)" (p.17).

Por su parte, la producción escrita, según el M.E.N[3] (2003) "hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con otros" (p.21). Para ello el estudiante debe adoptar una serie de procesos cognitivos y lingüísticos que según el presente estudio cualitativo se pueden articular y promover desde el ejercicio de la habilidad descriptiva, durante los espacios de enseñanza-aprendizaje de producción textual.

[3] Ministerio de Educación Nacional.

2. ANTECEDENTES

En la actualidad, frente a la diversidad de contextos y conocimientos sociales uno de los grandes retos de los profesores es enseñar a escribir, sabemos que esta enseñanza, supone algo más que el uso adecuado de códigos lingüísticos, puesto que hoy se exige de habilidades expresivas y particulares que permitan una comunicación efectiva desde el reconocimiento y ejercicio de competencias propias desde las funcionalidades textuales.

Son de hecho múltiples las dificultades y obstáculos que emergen en las aulas y que parecen desvirtuar los espacios y esfuerzos didácticos que los docentes promueven en las aulas para tal fin, sin embargo, dichas dificultades también pueden convertirse en un desafío motivo de investigación en dicho quehacer, afortunadamente, es significativo el número de trabajos que han adelantado docentes y/o profesionales respecto a propuestas sobre la enseñanza del lenguaje escrito en los primeros grado de escolaridad, esencialmente en los que respecta a aspectos como: la producción textual en un nivel inicial, la habilidad descriptiva y la importancia de propiciar espacios activos de permanente transformación e innovación.

A continuación a nivel Internacional se exponen los siguientes estudios:

Fernández (2000) quien titula su estudio como: Proceso de adquisición del código escrito en estudiantes de 1º grado de educación básica. Este trabajo investigativo propone un diseño de intervención para superar las deficiencias de lecto-escritura durante el proceso de adquisición del código escrito con estudiantes de grado primero, esta investigación de tipo exploratoria encuentra entre sus conclusiones significativas que el contexto socioeconómico y cultural es determinante en los problemas que puedan presentar los niños en este tipo de medio.

Mateo (2016) con su investigación: Análisis del tratamiento de la descripción escrita en libros de texto de 1º y de 3º de educación secundaria obligatoria, en el bloque temático de geografía, y su proyección en la formación del profesorado, esta tesis doctoral recoge mediante un arduo trabajo la formulación de las estrategias descriptivas que se emplean en la escritura; así como el análisis de modelos de escritura y propuestas de un modelo de escritura descriptiva. Se demuestra, además, cómo los profesores deben ayudar a sus alumnos, sea cual sea su materia, a seleccionar, a organizar, a analizar, a sintetizar la información para realizar actividades descriptivas que desarrollan el proceso descriptivo completo, y no se quedan en una tarea de bajo nivel cognitivo, con la mera identificación y localización de los datos.

A nivel Nacional se encuentran los siguientes estudios:

Marulanda & Ortega (2007) presentan su investigación titulada: los esquemas textuales para la producción de textos descriptivos: "una experiencia de aula con niños de tercero de primaria de la fundación colegio UIS". Este trabajo de grado para optar el título de Especialista en pedagogía y semiótica de la lengua materna propone una serie de acciones que privilegian la descripción para que los estudiantes formen sus propios esquemas mentales a partir de planes textuales y de esta manera mejorar la calidad de sus producciones escritas, las fuentes principales para realizar la tabulación de la información del diagnóstico y la propuesta fueron las rejillas de evaluación, propuestos por los lineamientos curriculares de lengua castellana, una de sus conclusiones menciona el logro de los niños en el desarrollo de competencias comunicativas para desempeñarse con mayor eficiencia en cada una de las áreas del conocimiento.

Desde el estudio de Romero & Lozano (2010) se expone en la Revista Umbral Científico los resultados de su investigación llamada: Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. Universidad Manuela

Beltrán. Bogotá, Colombia. El artículo muestra los resultados obtenidos a partir de un proceso de investigación llevado a cabo con población infantil en época de adquisición de la lectoescritura, cuyo objetivo fue el diseño de un instrumento que permitiera determinar el proceso de adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas requeridas para el aprendizaje del lenguaje escrito. Este artículo cuenta con un evidente proceso investigativo interdisciplinar que logra caracterizar algunos proceso sobre la adquisición del lenguaje escrito desde el estudio de las habilidades cognitivo-lingüísticas.

Por su parte, Chávez & Flórez (2011) presentan un estudio titulado: Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años, como tesis para optar el título de maestría en educación de la Universidad Nacional de Colombia. Este trabajo señala en una de sus conclusiones que los niños de seis años tienen mayor disposición al acercamiento a la lectura y la utilizan como un instrumento de comunicación, dicho referente constituye una serie de aspectos que pueden tenerse en cuenta para abordar algunas consideraciones de la enseñanza de la lecto-escritura durante los primeros grados escolares.

Se destacan estos antecedentes investigativos en el presente trabajo porque en ellos se logran identificar algunos factores contextuales que se subrayan desde la situación de las escuelas públicas nacionales, así mismo porque incluyen acciones en torno a las políticas educativas actuales propuestas desde el M.E.N y finalmente porque han sido aportes valiosos para diseñar una ruta investigativa y didáctica en el campo educativo sobre la enseñanza del lenguaje desde la producción textual.

3. ÁREA PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La enseñanza de las Ciencias Sociales cobra sentido cuando el docente se propone como meta dotar a los estudiantes de herramientas necesarias que les permitan identificar realidades de su contexto, de tal manera que puedan comprenderlas, interactuar y reconstruirlas. Promover en las instituciones educativas condiciones que estimulen el reconocimiento del ser y la construcción de discursos propios y sociales en el estudiante supone una compleja tarea que requiere de permanentes acciones investigativas.

La Didáctica de las Ciencias Sociales ofrece un espacio investigativo (disociado de la subjetividad positiva) que permite establecer análisis sistemáticos y propuestas didácticas interdisciplinarias fundamentadas con el rigor científico que posibilitan los métodos de estudios cualitativos. Investigar desde sus atributos epistémicos no sólo favorece la validación de propuestas fundamentadas sino que además contribuye al fortalecimiento de un campo disciplinar de reciente construcción.

Para Prats (2003) la progresiva consolidación de la Didáctica de las Ciencias Sociales requiere entre otras acciones investigativas: "superar el marco de lo que puede ser considerado innovación educativa a un estadio que, incorporando teoría, método y, sobre todo, investigación evaluativa, permita conclusiones generalizables o análisis de problemas básicos en la preparación y ejecución de la enseñanza"(p.11).

Un fenómeno social en el campo de la enseñanza que intente ser interpretado alberga una complejidad inherente a factores empíricos e ideológicos difíciles de configurar sin la incorporación de fundamentos epistemológicos que toda investigación didáctica resguarda.

La interacción social del mundo de hoy reclama -cada vez con mayor ímpetu- la efectividad en la comunicación desde el lenguaje escrito, pues se cataloga como una herramienta imprescindible para la gestión y *re-significación* de los conocimientos culturales, económicos, políticos, etc. que subyacen en los contextos participativos de índole científica.

La formación respecto a los procesos comunicativos que propicia el lenguaje escrito requiere la dedicación de esfuerzos investigativos para suscitar análisis enriquecedores que promuevan propuestas didácticas con alcances generalizables y efectivos; gracias a las instituciones con programas de educación superior estos intentos se empiezan a apreciar de manera significativa en materiales formativos divulgados en diferentes recursos.

Sin embargo, un incidente común ha sido la configuración que se desarrolla en lenguaje escrito durante los primeros años de escolaridad, los maestros de educación básica primaria resaltan, permanentemente, crecientes desafíos que afectan negativamente sus intenciones formativas respecto a la comunicación escrita.

La comprensión lectora y la producción textual siguen siendo consideradas por la mayoría de educadores de los primeros niveles de la primaria un enigma difícil de interpretar, de investigar y de modelar en las actuales condiciones de aula que el sistema educativo dispone.

Esas resistencias ideológicas, aunque requieren ser afrontadas por cada docente desde sus intereses pedagógicos, pueden empezar a exponerse de forma cimentada en los espacios investigativos que se vienen promoviendo en diferentes comunidades académicas.

Consciente de esta necesidad, el presente trabajo pretende acercarse de forma reflexiva a un panorama particular -y desafiante- como lo es el fortalecimiento de la producción textual durante la etapa de lecto-escritura inicial, partiendo del análisis de las necesidades y

obstáculos que evidencian los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo Sede E.

Dicha institución ubicada en la zona urbana del municipio de Barrancabermeja viene adelantando procesos de mejoramiento de calidad educativa animados por sus directivos docentes en orientación con el "Programa Todos a Aprender" (P.T.A) del M.E.N., partiendo del objetivo común de optimizar los procesos enseñanza-aprendizaje en el campo del lenguaje y las matemáticas.

La institución, en particular la sede E. Manuela Beltrán ha sido focalizada por este programa para recibir un acompañamiento permanente en cuanto a implementación de estrategias metodológicas que postulan las políticas nacionales en estas áreas, ya que los estudiantes de tercero de primaria no vienen alcanzando en los últimos años niveles satisfactorios en el área de lenguaje en los resultados de las Pruebas Saber[4]. A partir de ello, se hace un llamado a los docentes de los grados primero, segundo y tercero de primaria hacia la ejecución de iniciativas didácticas de aula que fortalezcan notablemente las competencias lectoras y escritoras que los estudiantes deben evidenciar en su nivel académico.

En lo que respecta a los resultados de dichas pruebas externas podemos destacar de acuerdo a la siguiente figura que en comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar, la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo evidencia fortalezas en la competencia comunicativa lectora mientras que muestra notables debilidades en la comunicativa escritora.

[4] Socialización de resultados Pruebas Saber, área de lenguaje de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo. Grado 3º. 2016. (Ver anexo 1)

Figura 1. Resultados de Fortalezas y debilidades relativas en las competencias y componentes evaluados. Lenguaje - grado tercero del establecimiento educativo. Fuente ICFES 2016



De esta manera, se hace necesario que los docentes de los grados iniciales escolares de la institución lleven a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje que den cuenta de fortalezas sobre el ejercicio comunicativo y la producción textual.

Siendo el grado primero una etapa relevante para la adquisición y uso del lenguaje escrito sus docentes requieren plantear estrategias que favorezcan la construcción de textos, de manera que los estudiantes puedan comunicar con éxito sus ideas, preferencias y aprendizajes.

En este sentido, la descripción como práctica de escritura resulta ser una oportunidad didáctica relevante, ya que ofrece el ejercicio de habilidades cognitivo-lingüísticas que pueden favorecer las propiedades textuales de los escritos que los estudiantes de primer grado pueden construir.

3.1. Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea a continuación la pregunta de investigación producto de la reflexión de aportes teóricos, metodológicos y de experiencias cotidianas que constantemente desafían nuestro quehacer en torno a la enseñanza de la producción de textos.

¿Cómo incide el desarrollo de la habilidad descriptiva en el fortalecimiento de la producción textual de los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo sede E. de Barrancabermeja?

4. JUSTIFICACIÓN

Cuando se plantean investigaciones como la presente, es necesario reconocer la importancia que tienen las investigaciones en la línea de la didáctica de las ciencias sociales, de tal manera que este trabajo se configure como un aporte en lo que respecta a la producción de recursos didácticos y materiales curriculares eficientes en las prácticas de enseñanza, otorgando un impulso dinámico a esta línea y que en coherencia con las necesidades vigentes trasciendan a la consolidación de este campo disciplinar.

Ello supone una serie de acciones y constantes reflexiones en torno a las diversas problemáticas surgidas en el contexto, desde las cuales, los sujetos logren mejorar sus condiciones de vida y superar los múltiples desafíos que se les presenten en su contexto.

En palabras de González (citado por Quiroz & Díaz, 2011) "ya no se trata de la búsqueda de certidumbres, de leyes determinantes, ahora la ciencia define el proceso de investigación como una acción en busca de posibilidades creativas" (p.4).

El presente trabajo investigativo pretende aportar no sólo a este tipo de consideraciones investigativas, sino también al estudio de los aportes de teorías cognitivo-constructivistas sobre el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas en el contexto escolar. Por esto a partir de los estudios realizados por Jorba, Gómez, y Prat (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* se espera resaltar el gran valor del fortalecimiento de las habilidades cognitivo-lingüísticas para la enseñanza-aprendizaje de los procesos de las áreas curriculares.

Una de estas habilidades, es la habilidad descriptiva, la cual es señalada por estos autores como una de las habilidades más importantes que se debe fortalecer en los primeros grados

de escolaridad, explicando así sus actividades cognitivo lingüísticas y su aporte significativo para la construcción de conocimientos desde las diferentes áreas.

Esta habilidad descriptiva en los niños de 6 y/o 7 años es de gran importancia, puesto que ella refleja una riqueza discursiva que puede iniciarse eficazmente en los primeros acercamientos que tienen los estudiantes con el uso del lenguaje escrito.

Es así como los textos descriptivos en el grado primero representan para el presente trabajo una oportunidad de investigación, de tal manera que pueda proveer aportes y fundamentos necesarios para propuestas didácticas que consolide nuevas rutas de acción pedagógica.

Desde la funcionalidad del lenguaje, la producción textual es uno de los factores que propician la participación, la interpretación y la expresión del individuo, por ello, iniciar estudios que nos facilite reflexionar y comprender la dinámica de los múltiples factores asociados a las prácticas educativas del lenguaje, sin duda permitirá la orientación de estrategias para consolidar nuevas rutas de acción en este campo.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje de producción textual resultan siendo acciones complejas en el ámbito educativo. En la actualidad, (pese al adelanto tecnológico y las propuestas educativas de muchos investigadores y especialistas en lenguaje) se hace evidente el bajo desempeño en competencias referidas a la comprensión y producción textual en los resultados de pruebas internas, externas, nacionales e internacionales.

En este sentido, nuestro sistema educativo nacional reclama con más intensidad la acción de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito; la producción textual es por ende uno de las aspectos más importantes de estudiar y fortalecer, ya que, la educación básica primaria requiere el diseño de estrategias que no sólo persigan el

propósito de lograr una adquisición del lenguaje escrito, sino también que promueva el uso de un sistema de escritura para la construcción de conocimientos sociales e individuales.

Es común que tras la falta de procesos reflexivos y auto-formativos del docente (promotor de conocimientos sociales) se terminen forzando procesos de enseñanza-aprendizaje que desvirtúan el verdadero sentido de la lectura y la escritura en los contextos escolares y extraescolares.

En la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo Sede E. Manuela Beltrán se viene manifestando constantemente bajos desempeños en los resultados de pruebas internas y externas referidas al área de lenguaje, la comprensión lectora, la producción textual, la promoción de la literatura y otros sistemas de comunicación, resultan ser motivo de cuestionamientos y preocupación de esta comunidad educativa, ya que se consideran amplios campos de re-significación pedagógica para fortalecer su currículo.

En la presente investigación se desarrollan tres etapas fundamentales: la identificación de los obstáculos cognitivo-lingüísticos que presentan los estudiantes para la producción de textos descriptivos (de los estudiantes del grado primero), el planteamiento de una unidad didáctica titulada: "descubro, describo y escribo" y finalmente el análisis de los aspectos que inciden en la producción de textos descriptivos.

Se espera que la presente investigación pueda contribuir al mejoramiento de las prácticas educativas que se promueven en el grado primero, no solo de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo, sino también, en los diferentes planteles interesados en articular propuestas educativas relacionadas con el fortalecimiento de las habilidades cognitivo-lingüísticas desde perspectivas reflexivas y científicas.

5. OBJETIVOS

Objetivo General

- Determinar la incidencia de las actividades cognitivo-lingüísticas de la habilidad descriptiva en los procesos de producción textual con los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo sede E. de Barrancabermeja.

Objetivos Específicos

- Identificar los obstáculos que afectan la producción de textos descriptivos relacionados con las actividades cognitivo-lingüísticas de los estudiantes de primer grado.

- Fortalecer los procesos de producción de textos a partir de la implementación de una Unidad Didáctica para ejercicio de actividades cognitivo-lingüísticas de la habilidad descriptiva con los estudiantes del grado primero.

- Interpretar las acciones que favorecen los procesos de producción de textos escritos a partir de una intervención didáctica, con los estudiantes de primero.

6. REFERENTE TEÓRICO

Atendiendo al componente de naturaleza teórica que se pretende establecer en la presente propuesta surge el siguiente marco de carácter reflexivo que aborda las concepciones teóricas relacionadas con el interés investigativo del trabajo.

A partir del planteamiento del problema se pueden apreciar dos aspectos en los que se hizo necesario profundizar ya que enmarca la solidez y la particularidad de la investigación; ellos son: la habilidad descriptiva y sus actividades cognitivo-lingüísticas y el proceso de producción textual (etapas y propiedades del proceso escritor)

a) la habilidad descriptiva: Desde los planteamientos de Jorba et al. (2000) La habilidad descriptiva promueve una serie de actividades cognitivo-lingüísticas indispensables para fortalecer el uso de la lengua en situaciones de enseñanza aprendizaje en el campo escolar, dicha habilidad constituye para los primeros años de escolaridad una posibilidad para acceder a la construcción de significados mediante la apropiación y reflexión de la lengua en situaciones comunicativas.

b) La producción textual: la presente investigación, implica el estudio de dos aspectos subyacentes a éste que son, los procesos que intervienen para producir un texto escrito y las propiedades textuales que se han de vincular de forma conjunta para otorgarle el sentido necesario al texto, Cassany et al. (1998) discriminan en sus trabajos estos procesos y propiedades que facilitan la orientación y apropiación de ejercicios lecto-escritores.

Es así como estos dos aspectos se entrelazan en la presente investigación para llevar a cabo una propuesta que destaque las oportunidades didácticas que nos permite la habilidad

descriptiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de producción textual en el primer grado de escolaridad.

Así mismo, podríamos incluir otro aspecto fundamental: las unidades didácticas, el cual se relaciona con la intervención didáctica dada en la presente investigación, garantizando la vinculación de importantes aspectos tales como: las ideas previas, el componente epistemológico e histórico de las ciencias, la evolución conceptual, la metacognición y el componente afectivo-emotivo desde las interacciones del aula que deriva intercambios comunicativos sociales mediados por experiencias del contexto y nuevos saberes escolares propuestos.

Profundizar en estos tres aspectos requiere no sólo de un espacio investigativo y reflexivo, sino además del diseño y ejecución de actividades participativas en el aula que promuevan de manera socio-constructiva un nuevo sentido a las prácticas de producción textual aun cuando el código escrito se encuentran en un nivel de adquisición para el estudiante.

6.1. Las Habilidades Cognitivo-Lingüísticas

Según la Real Academia Española, habilidad, es la capacidad y disposición para hacer algo[5], cuando la integramos al aspecto cognitivo, podemos mencionar que dicha habilidad representa el conjunto de operaciones cognitivas que se requieren en el desarrollo de actividades de aprendizaje o de estudio. Para Jorba (2000) “Son habilidades cognitivas, por ejemplo, analizar, comparar, interpretar, inferir, deducir, sintetizar, aplicar, valorar, etc., que los alumnos activan de manera constante en la realización de las diferentes tareas que se les proponen”. (p. 30).

[5] http://dle.rae.es/?id=JvGWgMw

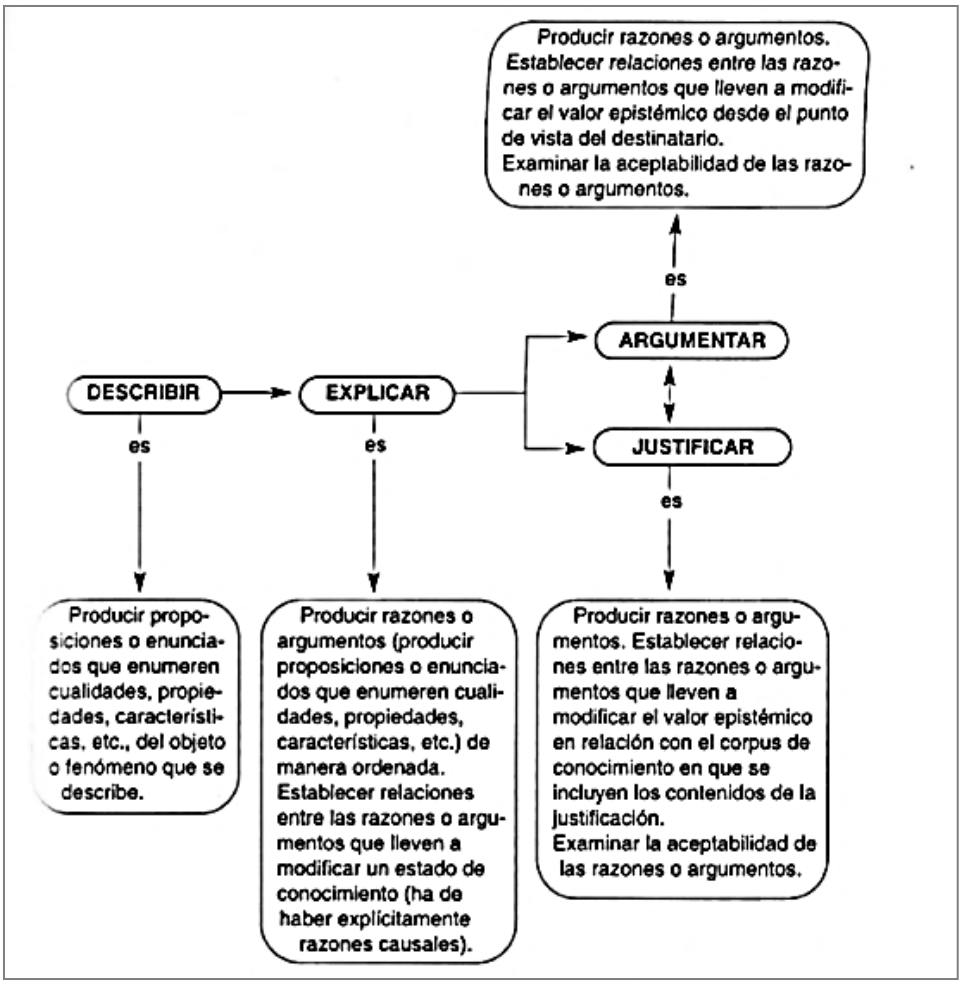
Sin embargo, el estudio de habilidades cognitivas aunque puede precisar sobre la regulación de los aprendizajes, para Jorba resulta imprescindible incorporarlas en la dimensión del uso de la lengua, para la comprensión y producción de textos orales y escritos, es por ello que destaca las habilidades *cognitivo-lingüísticas* como propuesta para la producción de textos con diferentes finalidades.

Para Jorba et al. (2000) las habilidades cognitivo-lingüísticas son habilidades cognitivas principales que se activan para producir las diferentes tipologías textuales estas son: describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar. (Que producen textos descriptivo, narrativo, explicativo, argumentativo o instructivo). (p. 31)

El comprender las definiciones y características de cada una de las habilidades cognitivo-lingüísticas nos pueden ser útiles a la hora de abordar ajustes significativos a los currículos que respalden la transversalidad y el sentido comunicativo en la construcción de saberes de las diferentes disciplinas.

En la siguiente ilustración (figura 2) se puede apreciar una sencilla representación y definición de cuatro habilidades cognitivo-lingüísticas. Si bien, han de existir más, han de ser estas las más comunes de promover en el aula ya que, obedecen a las tipologías textuales más frecuentes.

Figura 2 Habilidades cognitivo-lingüísticas, Jorba et al. (2000)



Por otra parte Jorba et al. (2000), aunque destaca una relación entre las habilidades cognitivo-lingüísticas aclara que puede observarse entre ellas una progresión que va de describir a explicar, a justificar y a argumentar (p.42). Por eso la importancia de promover el desarrollo de actividades de producciones orales y escritas de manera progresiva atendiendo a las diversas tipologías de textos, es por ello, que para la presente investigación se ha optado por promover acciones que favorezcan el desarrollo de la habilidad "describir" puesto que en el grado primero de educación básica primaria se destacan los textos descriptivos como recurso permanente para valorar la apropiación de conocimientos en este

nivel, facilitando producciones del lenguaje oral y escrito que abrirán paso al desarrollo de posteriores habilidades comunicativas necesarias para el fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje.

Las propuestas de Jorba et al. (2000) enmarcan una serie de acciones para el trabajo de las habilidades cognitivo-lingüísticas desde las diferentes áreas, sin embargo, en el trabajo para el currículo de lengua sugieren la apropiación progresiva por parte del estudiante de estas habilidades para mejorar en su competencia comunicativa como en la reflexión de la lengua.

6.1.1. La Habilidad Descriptiva.

Para Jorba et al. (2000) "Describir forma parte de una serie de actividades de tipo cognitivo que los estudiantes han de efectuar para acceder a la construcción de significados y a la reflexión de la lengua" p. 171.

La construcción de significados y a su vez, la reflexión de la lengua que resultan del promover la producción de textos descriptivos se establece porque la descripción presupone conocimiento de conceptos, este conocimiento al ser expresado, supone una aplicabilidad, otorgándole a la lengua un carácter reflexivo y más funcional.

En nuestras aulas, generalmente hacemos uso de la descripción para comprobar niveles de aprendizaje en procesos como de retroalimentación, de ideas previas o de evolución conceptual, sin embargo algunos desconocemos el potencial que se le puede otorgar otros espacios para favorecer el aspecto comunicativo y de construcción de saberes.

Desde el curriculum de lengua, en su documento, Jorba et al. (2000) exponen tres propuestas para articular la habilidad descriptiva a situaciones de enseñanza-aprendizaje del

funcionamiento de la lengua, esto asumiendo que dicha habilidad como objeto de estudio y actividad metalingüística conforma un alto nivel de complejidad. (p. 171)

1. Describir para construir y sistematizar conocimientos gramaticales: desde sus acciones cognitivo-lingüísticas (observar, comparar, identificar lo esencial, describir) constituyen un punto de partida para la apropiación de funcionalidades de la lengua como: sistematizar la ortografía, aprender morfología del verbo, estudiar la modalidad de la frase, entre muchos otros (p. 172).

2. Describir para aprender habilidades literarias: esta actividad implica diferencias importantes respecto a la anterior, ya que la descripción literaria la subjetividad pasa delante de la objetividad extralimitando incluso normas del lenguaje. Aunque se parte de la observación la interpretación del autor es una actividad cognitivo-lingüística que juega un papel importante en su libertad literaria. (p. 173)

3. Describir para definir: en esta propuesta se posibilita la construcción de textos bajo el ejercicio de la particularización, la ejemplificación y el uso de un vocabulario preciso que se considera como la reconstrucción de conceptos desconocidos con terminología conocida. (p. 174)

Estas actividades cumplen finalidades distintas e implican acciones diversas, por ello la importancia de tener claro las intencionalidades a la hora de plantear ejercicios descriptivos en las propuestas de trabajo en el aula. Así mismo en sus propuestas insisten en la importancia de apreciar la descripción como una actividad guiada, que capacite al estudiante para identificar, comparar, clasificar, etc.

Desde el mismo texto, Jorba et al. (2000) Un grupo de formadores de primaria demuestran los avances conceptuales de los estudiantes al promover espacios donde se privilegie el uso de la lengua para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas, pero partiendo en

que desde los primeros grados animemos bajo un clima de confianza a los pequeños para que mediante el uso de la lengua puedan contrastar sus ideas o conocimientos mediante el manejo de la escucha en función del otro. Así, proponer la descripción de un objeto, de un lugar, persona o de una situación requiere de variadas acciones metodológicas en el aula que favorezcan la comunicación desde el uso de la palabra ya sea oral o escrita.

6.1.1.1. Actividades Cognitivo-Lingüísticas Que Comporta La Habilidad Descriptiva.

En el estudio de la habilidad descriptiva es necesario precisar respecto a aquellas actividades que permiten caracterizarla como cognitivo-lingüística, dichas actividades también se pueden considerar como acciones previas del individuo que garantizan un ejercicio descriptivo.

Para Jorba et al. (2000) las actividades que comporta la habilidad descriptiva son: observar, encontrar semejanza/diferencias, identificar lo esencial y textualizar. A continuación se realiza una breve definición de los procesos que implica cada actividad y su importancia a partir de las consideraciones de otros autores.

Observar: para Velásquez et al. (2013) es un proceso mental y un acto creativo que consiste en examinar, contemplar detalladamente los objetos, fijar la atención a situaciones, fenómenos y hechos para asimilar la naturaleza investigada. (p.26)

Este acto, denominado creativo por dicho autor es de gran importancia ya que se puede considerar como el primer paso para la elaboración de una descripción, es necesario entonces orientar dicha actividad desde el uso pleno de los cinco sentidos de tal manera que la recopilación de la información ofrecida sea un proceso dinámico, reflexivo y exacto. Es

entonces como se puede resaltar que la observación depende en gran medida de la perspectiva tiene el observador mediada por sus experiencias.

Para Mateo (2016) “Debe preceder a esta fase un acto reflexivo de interrogación y de conocimiento, pues no es suficiente la observación sensorial del objeto de la descripción: es necesario interrogarlo, analizarlo y valorarlo dentro del contexto en que ha sido observado” (p.281).

La adopción de estas perspectivas requiere orientarse con cautela en las situaciones de aula, ya que a partir de la integración de los conocimientos del observador dependerá en gran medida la coherencia global con el que se puede constituir el texto.

Mateo (2016) propone respecto a esto tener en cuenta tres circunstancias para la gestión de mejores procesos de observación: ¿Quién observa?, ¿desde dónde se observa?, ¿de qué modo se observa? Estas cuestiones previas que el docente asuma construirán oportunidades amplias para que los estudiantes logren focalizar su observación en la dirección que se requiere.

Comparar y encontrar diferencias o semejanzas: el hallazgo de aspectos comunes o distintos entre los fenómenos u objetos estudiados es un proceso relevante que cualifica la acción previa de observación. Para Velásquez et al. (2013) ello facilita el uso de representaciones como los cuadros comparativos y paralelos; recursos de gran importancia en procesos científicos.

Es necesario establecer el ejercicio cognitivo que implican tanto la comparación como el encuentro de diferencias y de semejanzas.

> La comparación es un proceso básico que constituye el paso previo para establecer relaciones entre pares de características de objetos o situaciones. Como se sabe, las

> relaciones, por su naturaleza y estructura, representan enunciados abstractos alejados de la realidad tangible, que contribuye a facilitar la conexión entre ideas y, por tanto a lograr la representación mental de estos. (Sánchez, 1999 p.65)

Para promover la identificación de diferencias hay que tener lo que menciona Sánchez (1999) "es una extensión de la observación que consiste en identificar las características que difieren dos o más objetos o situaciones, es la base de la discriminación"

Por su parte la identificación de semejanzas pueden ser según Sánchez (1999) "absoluta o relativa, absoluta corresponde a la identidad de las características y relativa a la similitud entre dos o más características comparadas con una tercera que presenta mayores diferencias con respecto a las dos primeras" (p.57).

Estas acciones pueden resultar relevantes en las prácticas descriptivas del aula, puesto que han de ubicar al estudiante desde los referentes que ha construido en sus experiencias previas.

Identificar lo esencial: esta actividad corresponde a la selección de las particularidades o características singulares del objeto o fenómeno. El observado en este sentido realiza la selección de los aspectos relevantes descartando los no considere de especial significado. Dicho proceso depende en gran medida de la técnica descriptiva que se espera realizar diferenciando el proceso de la descripción exhaustiva de la descripción selectiva.

> La descripción exhaustiva suele buscar la fidelidad a la imagen que está recreando; por tanto, será más propia de los textos científicos. La descripción selectiva, sin embargo, busca la expresividad y pretende llamar la atención del lector sobre ciertos aspectos, por lo que será más común en los textos literarios. (Mateo, 2016, p.282)

Textualizar: referido por Jorba et al. (2000) como el acto de producir un texto con la terminología adecuada. En el presente estudio dicho texto escrito debe ser considerado como la representación de conocimientos cognitivos-lingüísticos asociados al campo de la producción textual. Para Mateo (2016) esta actividad se denomina expresión lingüística en donde "destaca el predomino de los adjetivos, ya comentado, por lo que la competencia léxica del escribiente deberá ser alta. Así como la disposición de los datos previamente ordenados, que deberá hacerse mediante ordenadores discursivos ("primero", "segundo", "en último lugar", etc.)" (p.283)

Las actividades que se activan en el uso de la habilidad descriptiva son necesarias de profundizar, de tal manera que se puedan proponer actividades que respalden y mejoren los procesos cognitivos y lingüísticos que estas implican, de la misma manera puede favorecer procesos de producción textual para reflejar nuevos saberes y conocimientos.

6.2. El Texto Escrito

En la actualidad existen múltiples controversias respecto a la definición de "texto" autores como Álvarez (2002) destacan que la diferencia de esta definición atiende al campo de estudio que las aborde, en ese sentido destaca 6 tipologías: 1. texto como función comunicativa; 2. cadena de signos (semiótica); 3. Estructura profunda y superficial; 4. Conjunto no limitado de frases; 5. Autonomía y clausura; 6. Carácter holístico. (p. 160-167) Para el presente interés investigativo se hace una revisión del tipo comunicativo, puesto que resultan significativos los aportes que este campo ofrece en el campo escolar.

Bernárdez (1982), citado por Mateo (2016) define texto como:

> "la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su

> estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua". (p.159)

Teniendo en cuenta la definición anterior es necesario apreciar el texto escrito como una acción de carácter comunicativo, en donde el escritor establece una intención y hace uso del sistema de signos del que se ha logrado apropiar para consolidar una unidad comprensible y válida (desde el conjunto de reglas que rigen el sistema escrito)

Sin embargo, para que dicho producto sea considerado como "texto" (función comunicativa y semiótica) debe cumplir con normas o propiedades que lo configuren, a continuación se presentan estas propiedades.

6.2.1. Propiedades del texto escrito

Las propiedades de un texto se define por Cassany et al. (1994) como "las condiciones para que un grupo de enunciados sean considerados un texto" (p.315).

Cassany et al (1994) expone a su vez seis propiedades: adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística, (ver figura 3) para los autores resulta complejo definir dichas propiedades con exactitud, ya que suponen niveles de análisis lingüísticos o extralingüísticos.

> Obviamente, la frontera entre las propiedades es difusa y, en parte, engañosa, porque los seis apartados se refieren a la misma realidad, el texto, y sólo tienen sentido en su conjunto global. Así, a veces es difícil clasificar un fenómeno en un apartado o en otro: ¿el uso incorrecto de la conjunción entonces pertenece a la cohesión o a la gramática? A menudo un mismo aspecto tiene incidencia en dos o más propiedades a la vez. (p.316)

Atender a estos componentes facilita el ejercicio reflexivo de reconocimiento de las propiedades textuales de las producciones descriptivas que elaboran los estudiantes, sin embargo, en cuanto a las producciones textuales de los estudiantes de grado primero, se hace necesario establecer algunos criterios básicos que faciliten valorar las características globales del texto, de tal manera que se aprecie la eficacia y pertinencia discursiva de los primeros ejercicios de producción textual que tienen los niños en este nivel.

Figura 3 Propiedades textuales según Cassany et al (1994)

adecuación	Capacidad para utilizar el registro de lengua adecuado, el más apropiado a la situación de comunicación en función del tema, canal, formalidad o propósito.
coherencia	Necesidad de que los textos sean consistentes conceptualmente. Se refiere al dominio del procesamiento de la información: cantidad y calidad, ordenación, precisión, estructuración, relaciones lógicas...
cohesión	Se refiere a las articulaciones gramaticales y lexicales del texto. Las oraciones están relacionadas con elementos gramaticales y lexicales como puntuación, artículos, pronombres, conectores, relaciones temporales, sinónimos, entonación, construyendo un entramado que cohesiona el texto.
gramática	Se refiere a utilizar la morfosintaxis y el léxico para que generen oraciones bien formadas, haciendo uso de las normas ortográficas de la lengua.
presentación	Según las convenciones que exige el tipo de texto. También incluye aspectos de pulcritud en el texto, legibilidad de la letra, formato, organización de las diferentes partes del texto, índice, paginación, bibliografía...
estilística	Capacidad expresiva general de un texto: riqueza, variación y precisión léxica, complejidad y variación lingüística, recursos retóricos, etc.

Por su parte el MEN (1998) propone en su documento de lineamientos curriculares de lenguaje unos principios para el análisis de textos escritos por niños en contexto de evaluación, esta propuesta destaca que: “la estructura textual se relacionan con las diferentes competencias textuales que ejercita un hablante cuando realiza un discurso” (p.79), en este sentido, enmarca el estudio de las propiedades de las producciones textuales

escolares a partir de tres puntos de vista: pragmático, semántico y morfosintáctico, cuyos análisis parten de las siguientes consideraciones:

> El componente semántico, se refiere a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnolectos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
>
> El componente pragmático se refiere al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia.
>
> El componente morfo-sintáctico se refiere a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos. (p. 28)

De esta manera, atendiendo a las consideraciones de Cassany et al (1994) y el MEN (1998) en la presente investigación se precisa la siguiente agrupación de criterios que facilita el análisis y el estudio reflexivo de propiedades textuales de las producciones de los estudiantes de grado primero:

-Punto de vista semántico:

¿Qué dice el texto? (se privilegia el estudio de la adecuación y coherencia)

-Punto de vista morfosintáctico:

¿Cómo se organiza el texto? (se privilegia el estudio de la cohesión y gramática)

-Punto de vista pragmático:

¿Cuál es el propósito del texto? (se privilegia el estudio de la presentación y estilística)

Es necesario resaltar que la apropiación y el estudio de dichos aspectos, entre otros, brindan la oportunidad de favorecer la calidad de las producciones escolares, por ello distinguirlas con claridad es de relevancia.

6.2.2. El texto escrito descriptivo

Álvarez (1993) afirma que "describir es pintar con las palabras" (p. 39), ya que el texto descriptivo es aquel que presenta al lector características o detalles sobre un objeto, ser, lugar o situación, etc., de tal manera que se pueda formar una imagen mental de ellos. El ejercicio que implica el texto descriptivo no es una actividad sencilla puesto que demanda no solo la precisión de las características para describir, sino además la coherencia cohesión propias de la construcción de textos.

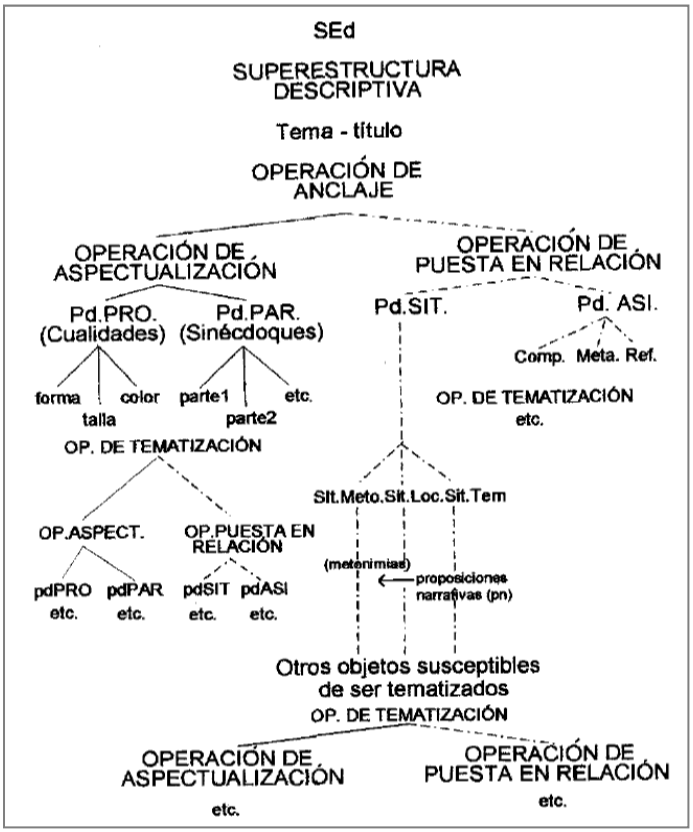
Para Mateo (2016) La descripción es, entonces, un tipo de texto que esquematiza la realidad mediante unos elementos léxicos que implican el conocimiento de otros elementos lexicales previos. En este sentido la autora, sintetiza una definición operativa de la descripción, respalda en autores como, Hamon (1991) y Mieville (1986):

> 1. Presenta regularidades, tanto en sus operaciones discursivas (nivel global), como en los marcadores lingüísticos de esas operaciones (nivel local).
>
> 2. Permite que un lector/oyente pueda clasificarla como descripción mediante la coherencia y la cohesión discursiva.
>
> 3. Está enfocada en la estructura superficial, a los elementos lexicales del discurso.
>
> 4. Su actividad es retrospectiva en cuanto a la verificación de saberes.
>
> 5. Es parcial en la medida en que se manifiesta un punto de vista particular. (p. 254)

El texto descriptivo reúne entonces características particulares que lo pueden diferenciar de otros tipos de textos. Para ello es necesario reconocer su estructura, en la figura 4 se puede apreciar un modelo propuesto por Adam y Petitjean(1989).Dicha superestructura recopila los elementos que prevalecen en la tipología descriptiva, en la cual se pueden destacar cuatro operaciones fundamentales:

Anclaje: corresponde al comienzo de la descripción, que se denomina generalmente como tema-título, en donde se destacan las proposiciones iniciales para contextualizar al lector respecto a la información. Para Álvarez (1999) "el tema-título es, pues, un primer factor de orden desde un punto de vista de cohesión semántica referencial" (p 27)

Figura 4 Representación prototípica de la descripción, según Adam/Petitjean (1989). Citado por Álvarez (1999) presenta los aspectos elementales de la superestructura de un texto descriptivo.



Aspectualización: se considera como la base que fundamenta el proceso descriptivo, pues integra los aspectos particulares del objeto, es decir, presenta la enumeración de partes, propiedades o cualidades atendiendo al propósito descriptivo.

Puesta en relación del objeto respecto al mundo exterior: corresponde a las asociaciones, referentes o analogías que el autor decida establecer para mejorar su representación, manifestando semejanzas o diferencias desde la actividad comparativa, Álvarez (1999) lo considera como una opción descriptiva.

Tematización: aunque puede considerarse como la operación de cierre, es necesario resaltar que el texto descriptivo no es necesariamente limitado o concluso. Álvarez (1999) menciona que "esta operación asegura la progresión teóricamente indefinida de la descripción, ya que cualquier elemento puede ser seleccionado como un nuevo tema-título y generar nuevas proposiciones descriptivas" (p. 33).

6.2.2.1.Tipos De Texto Descriptivo

Horcas (2009) clasifica los textos descriptivos en dos tipos según intervenga o no la visión personal del que lo escriba:

1) Científica: cuando nos informa con precisión de las características físicas de lo descrito y por lo tanto, es objetiva, al describir tal cual es aquello de lo que se habla en el texto, este es el tipo de descripción que encontramos en enciclopedias y en ella no interviene el parecer del que describe.

2) Literaria: cuando lo descrito se realiza de un modo muy personal, intervienen los sentimientos y pensamientos del que realiza la descripción, es, por tanto, subjetiva (s.p).

Atendiendo a estos pasos y tipos de textos descriptivos se espera diseñar una propuesta que propenda estas características para la elaboración de textos orales y escritos que desde su nivel los niños de grado primero puedan realizar, bajo un clima de interacción y con intenciones comunicativas permanentes.

6.3. La producción textual

Teniendo en cuenta las múltiples funciones de la escritura en la actualidad, podemos decir que en nuestras escuelas es preciso reconocer la complejidad de su uso y las oportunidades lingüísticas y cognitivas que nos brinda.

Según el M.E.N (2005) el proceso de producción textual hace referencia al "proceso por medio del cual un individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con otros" (p.5)

Dicha definición nos deja claro que el proceso de producción textual se ha de vincular a las múltiples funcionalidades del lenguaje escrito, por ello según el MEN(2006), en nuestras aulas colombianas se espera que desde los primeros grados de educación primaria los estudiantes de manera progresiva desarrollen las competencias necesarias para:

> Producir textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas por lo cual el estudiante revisa, socializa y corrige sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de los compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana. (p. 36)

Dicho estándar enmarca diferentes aspectos que convierten el proceso de producción textual en un ejercicio complejo que atiende no solo a diferentes propiedades sino también a la dinámica de diferentes fases.

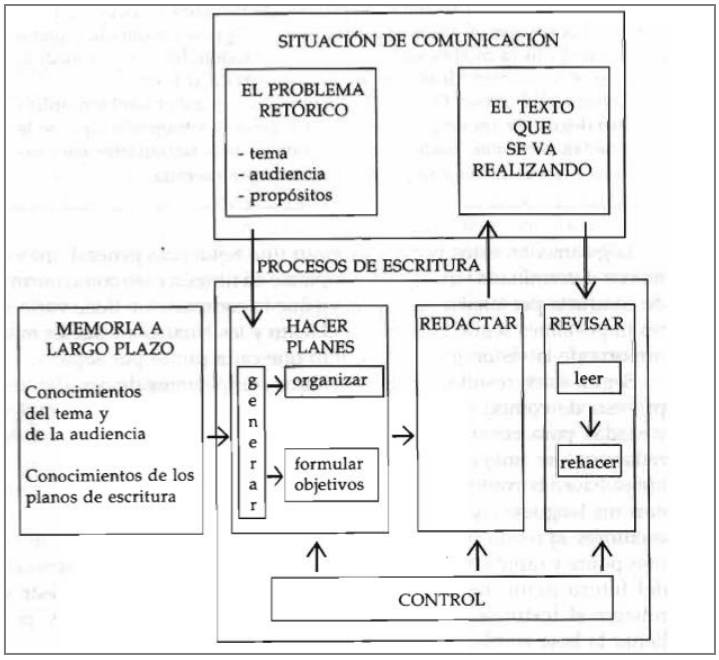
6.3.1. Procesos que interviene en la producción textual

Para Jorba et al. (2000) es necesario tener claro la dinámica de estas fases o subprocesos que han de intervenir en la producción de textos, resaltando tres acciones que denominan: planificar, textualizar y revisar.

De la misma manera Cassany et al. (1998) menciona que el acto de escribir se compone de tres procesos básicos: hacer planes, redactar y revisar. Y establece además, que durante el desarrollo de estos se hace uso de un mecanismo de control que se encarga de regularlos.

La figura 5 sintetiza un modelo teórico de la interacción de estos procesos y sus elementos según Flower y Hayes (1980 y 1981).

Figura 5 Modelo de expresión escrita de Flower y Hayes (1980 y 1981)- citado por Cassany et al (1998)- esquematiza los procesos que se desarrollan en el proceso de escritura.



Hacer planes o planificar es definido como el acto de esquematizar lo que se quiere escribir y la manera en que se desea proceder, lo cual es de gran importancia puesto que según Jorba et al. (2000) "comprende la determinación de la situación comunicativa" (p.104). Para Cassany et al. (1998) Dicho ejercicio requiere de tres subprocesos: generar, organizar y formular objetivos.

Textualizar o redactar: podemos decir que es el proceso en donde se transforman lo abstracto a lo concreto.

> El proceso de redactar se encarga de transformar este proyecto de texto, que hasta ahora era sólo un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas. Se trata de un trabajo muy complejo ya que debe atender varias demandas al unísono (los propósitos y el contenido del texto, las restricciones gramaticales, las exigencias del tipo de texto, la ejecución manual, mecánica o informática de la letra, etc.) (Cassany et al., 1998, p. 266)

Revisar: es el momento en que el autor constata si sus objetivos se cumplieron, de no ser así puede mejorarlo haciendo adaptaciones o ajustes que considere necesarios. Para Cassany et al. (1998) "En el apartado leer, repasa el texto que va realizando y en el apartado rehacer modifica todo lo que sea necesario" (p.267).

Finalmente, es necesario resaltar el papel que el mecanismo de control ejecuta, para los autores Cassany et al. (1998) este regula la participación de los procesos mencionados los cuales engloban la composición. "Por ejemplo, en un momento determinado activa la generación y después detecta que se ha agotado y deja paso a la redacción hasta que conviene leer, revisar e incluso regenerar nuevamente" (p. 267)

6.4. La Unidad Didáctica

Tamayo (2011) define unidad didáctica como "un proceso flexible en el que se presentan diversas etapas que conllevan a la planeación de la enseñanza de los contenidos relacionados con un campo del saber específico para construir procesos de aprendizaje en una comunidad determinada" (p. 121).

De esta manera, la presente investigación realiza una intervención didáctica que garantice procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo educativo.

Para este autor, Tamayo (2011) "se abandona el punto de vista transmisionista del docente, la asimilación pasiva por parte del estudiante y se adopta una postura constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje" (p.105)

El estudiante entonces desempeña un rol activo y participativo que permite ser el constructor de su conocimiento y regulador de su proceso de aprendizaje. Es importante resaltar la importancia que tiene este rol activo del estudiante, ya que, para los contenidos de las ciencias el espíritu crítico y creativo del aprendiz es un factor determinante que orienta las concepciones y saberes que se les brinde a los estudiantes.

Citando a Tamayo (2011) "Al ser la enseñanza una actividad que involucra distintas entidades y no una actividad de transmisión de información, vemos la necesidad de abordar la educación de las ciencias desde una perspectiva constructivista y evolutiva…" (p.106)

6.4.1. Componentes De La Unidad Didáctica.

Para Tamayo (2011) los componentes que conforman una unidad didáctica son cinco: ideas previas, historia y epistemología de la ciencia, múltiples modos semióticos y TIC, reflexión

meta-cognitiva, y evolución conceptual; estos componentes se articulan de forma integral para la consolidación de la unidad didáctica (ver figura 6).

Figura 6 Componentes de la Unidad Didáctica Modelo tomado del texto la clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación



a. Ideas previas
b. Historia y epistemología de las ciencias
c. La metacognición
d. Evolución conceptual
e. Modos semióticos-TIC

Ideas Previas

El término ideas previas alberga muchas definiciones, sin embargo de acuerdo al modelo adoptado se puede definir este componente como: aquellos conceptos que traen los estudiantes antes de adquirir un conocimiento formal, entendido este último como el conocimiento que abarca el talento y comprensión de los conceptos científicos (Viennot, 1979; Driver, 1973;Pfundt y Duit, 1991 y Martínez, 1998, citados por Tamayo et al., 2011, p. 107). Estas ideas propias de los sujetos pueden ser adquiridas desde una variedad de fuentes experienciales.

Se hace necesario entonces reconocer la importancia de las ideas previas durante el diseño y desarrollo de la intervención didáctica, de tal manera que se pueda adoptar de manera eficaz las nuevas concepciones que se intentan promover en el estudiante.

Historia y epistemología de las ciencias

Este componente es considerado por Tamayo et al. (2011) de gran importancia, ya que:

> Le permiten al docente y al alumno ubicarse en la temática que se va a enseñar y que se relaciona con saberes de otras disciplinas; comprender el desarrollo de la disciplina de estudio; conocer cómo ha sido la historia de esa disciplina; identificar los obstáculos que dificultan la apropiación de ciertos saberes y observar posibles desarrollos para la didáctica de la ciencia (p.112).

De esta manera se afirma que la integración del componente de historia y epistemología de las ciencias en una unidad didáctica resulta de gran importancia pues enmarca la relación entre las experiencias del estudiante y los conocimientos científicos.

La metacognición

Se refiere a las capacidades que poseen los estudiantes para autorregular sus aprendizajes, esto se relaciona también en el tratamiento de las expectativas de lo que los alumnos desean construir y conseguir.

Para Tamayo (2006) en el campo de las ciencias, este componente es de gran importancia puesto incide en acciones como: adquisición, comprensión, conservación y aplicación de lo aprendido, aspectos vitales para promover el pensamiento crítico y de resolución de problemas.

De esta manera una unidad didáctica requiere del desarrollo de actividades meta-cognitivas que determinen una apropiación del conocimiento regulada por estrategias que el estudiante adapte a sus condiciones cognitivas.

Evolución conceptual

En lo que respecta a este componente, Tamayo et al. (2011) menciona que "la evolución conceptual considera en primer lugar, la existencia de ideas de los estudiantes, que son comunes en diferentes contextos culturales y difíciles de cambiar, y en segundo lugar, la existencia del conocimiento científico". (p.120).

Una de las razones para la integración de este componente a la unidad didáctica es, según Tamayo et al. (2011) "disminuye las fronteras entre la ciencia y la vida cotidiana, porque sustituye la visión de ciencia como doctrina idealizada, para entenderla como una actividad desarrollada por personas que intentan mejorar las condiciones de vida". (p.121).

En este sentido, se espera que los conocimientos científicos que se les proporcionen a los estudiantes puedan desarrollar las competencias necesarias para la comprensión e interpretación de los fenómenos estudiados y por ende su participación sea transformadora en su contexto.

Modos semióticos-TIC

Es necesario que en este componente se distinga algunas consideraciones respecto a las *representaciones* desde el uso y tratamiento de los sistemas de signos, para Tamayo (2006) las representaciones son consideradas como cualquier noción, signo o conjunto de símbolos que significan algo en el mundo exterior o el mundo interior (p. 39).

Este autor distingue representaciones internas y externas, entre las representaciones internas de los estudiantes se encuentran: creencias, nociones, fantasías, modelos mentales, conceptos, imágenes, entre otras. Mientras que en las representaciones externas se encuentran: pictóricas (dibujos, mapas, diagramas) y lingüísticas (notaciones simbólicas, empleo de palabras, descripciones), las cuales son de gran variedad y mayor complejidad (Álvarez, 2013).

Por su parte las TIC brinda un carácter innovador que dista mucho de la enseñanza tradicional, Tamayo et al. (2011) afirman que “permiten la estructuración del conocimiento de formas diferentes gracias a las múltiples ventajas que brinda la tecnología como: multimedia, hipermedia, hipervínculos, entre otros”. (p. 114)

De esta manera, se hace necesario que las unidades didácticas permitan el ejercicio semiótico para reconocer los procesos cognitivos que se asocian a la interpretación y comprensión de conocimientos científicos y su relevancia en la realidad social.

6.5. Referente contextual.

La Institución Educativa Camilo Torres Restrepo de Barrancabermeja (Santander), está ubicada en el sector nororiental del municipio, es de carácter oficial, mixto y cuenta con ocho sedes educativas de educación preescolar y primaria y una sede principal de educación secundaria y media técnica.

La investigación se desarrolló en La sede E. Manuela Beltrán, es una de las sedes de este establecimiento con mayor número de estudiantes, atendiendo cerca de 530 estudiantes en dos jornadas, niños pertenecientes a barrios aledaños de estratos 1 y 2.

El grupo en el que se hizo el estudio fue 1°-03, atendido en la jornada de la tarde, conformado por 35 estudiantes, 17 niñas y 18 niños de edades entre 6 y 7 años, es un grupo concurrente, dinámico y participativo, en cuanto a las convivencia se destaca que sus faltas de comportamiento son leves, sin embargo, en la parte académica, relacionada con los desempeños en lecto-escritura y teniendo en cuenta el nivel socio-económico de las familias, se puede mencionar que se requiere mayor compromiso de acompañamiento familiar en sus procesos formativos sobretodo en la motivación a la lectura que disten de acciones forzosas y traumáticas para los niños. Es necesario resaltar que un gran número de padres de familia no culminaron sus estudios de secundaria y se dedican a labores en las que los niños no perciben muchos lectores ejemplares.

7. MARCO METODOLOGÍCO

7.1. Enfoque de investigación.

El desarrollo del presente trabajo investigativo, adopta un enfoque cualitativo,- interpretativo, como lo afirma Martínez (2011) "La investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva" (p.17).

El paradigma de la investigación cualitativa supone la importancia de reconocer y profundizar sobre aspectos evidenciados desde las relaciones sociales vivenciadas en el campo educativo es de suma importancia reflexionar sobre los aspectos que confluyen en estas realidades permitiendo abordar problemáticas de manera dinámica, profunda y reflexiva.

En esta investigación se parte de los análisis de las producciones textuales descriptivas de 7 estudiantes de grado primero desde el eje temático "descubriendo sobre los animales" antes, durante y después de la aplicación de la unidad didáctica, lo que permitió apreciar cambios particulares en la habilidad descriptiva y en los procesos de producción de textos escritos.

Dentro del enfoque cualitativo, esta ha sido una investigación interpretativa, porque se analizaron elementos desde la realidad y tras su comprensión se realizó una etapa de intervención de manera más fundamentada.

> El paradigma interpretativo permite entender al sujeto desde su propio marco de referencia, pueden comprenderse las acciones y las palabras de las personas, en

> relación con los significados que éstas les atribuyen a las mismas. La investigación cualitativa se enmarca en el contexto en el que la persona actúa, dando especial importancia a la forma como conciben los conceptos. De esta manera, se busca comprender los hechos o fenómenos, partiendo del análisis de la información obtenida. Comprender la realidad a partir de la reflexión y la interpretación permite intervenir en ella de forma más eficaz. (Denis, 2010, s.p)

Para el presente proyecto resulta imprescindible examinar el modo en que los sujetos interactúan entre sí, ya que para el estudio de las acciones que se dan en el aula de grado primero coexisten de manera muy notoria factores asociados a los sentimientos, motivaciones e ideas que son necesariamente de valor interpretativo.

> La propuesta interpretativa rescata la interpretación en los procesos de simbolización y de comunicación, la voz de los sujetos participantes, tanto del investigador como de los investigados, y el apoyo de diversas disciplinas para comprender el fenómeno social de manera holista. (Denis, 2010, s.p)

Es decir que, como estudio interpretativo, la presente investigación obtuvo la información para comprenderla inmersa en sus particularidades y contexto, de tal manera que se establecieran prioridades para la intervención didáctica eficiente destacando así reflexiones y consideraciones teóricas útiles para las prácticas escolares.

7.2.Contexto de la investigación

El grado 1-03 de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo Sede E. Manuela Beltrán está conformado por 35 estudiantes, en este curso se aplicó una unidad didáctica titulada: *descubro, describo y escribo* constituida por 4 secuencias; cada una desarrolló 2 actividades consecutivas temporalmente, una para fortalecer las actividades cognitivo-lingüísticas de la habilidad descriptiva y otra para fortalecer el proceso de producción escrita.

En estos momentos diseñados se emplearon como recursos didácticos: medios audiovisuales (videos), textos descriptivos e imágenes impresas para presentar a los estudiantes nuevos conocimientos y saberes, posteriormente se esperaba productos considerados como textos descriptivos estudiantiles para percibir el avance y el nivel de apropiación del proceso de producción textual que otorgan las habilidades cognitivas y lingüísticas para este ciclo educativo.

De esta manera, los datos recolectados se consideran particularmente cualitativos, llevándose a cabo el análisis manual, desde matrices de análisis de datos que constituían las categorías de análisis.

7.3.Unidad de trabajo.

El curso primero 03 de La Institución Educativa Camilo Torres Restrepo sede E. Manuela Beltrán está conformado por 35 estudiantes (niños y niñas) en edades de 6 y 7 años, quienes participaron motivados durante las actividades de intervención didáctica. La unidad de trabajo en la presente investigación estuvo conformada por 7 estudiantes.

Es importante resaltar que para la selección de esta unidad de trabajo se tuvo como criterio su relación permanente con el investigador (directora de curso). Quien plantea la necesidad de intervenir con estrategias la producción textual en el grupo.

Así mismo se puede afirmar que los estudiantes de este grupo demuestran interés por la construcción de sus aprendizajes aunque en sus contextos familiares se perciben algunas concepciones tradicionalistas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en lo que se relaciona con la producción textual en los primeros años de escolaridad.

7.4.Unidad de análisis.

Como unidad de análisis se establece la producción de textos descriptivos desde la cual se abordan las categorías relacionadas con la habilidad cognitivo-lingüística descriptiva, los procesos de producción textual y las propiedades del texto escrito.

7.5.Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.

La técnica principal que se usó fue la unidad didáctica (ver anexo 5) la cual reúne entonces la secuencia de los talleres, los cuestionarios aplicados y la dinámica establecida para sugerir la entrega de producciones textuales de los estudiantes.

La unidad didáctica se titula: "Descubro, describo y escribo" ya que establece una rutina de pensamiento significativa para el diseño y seguimiento de las sesiones de intervención así como la recolección de la información de la investigación. Es necesario resaltar que dicha unidad didáctica atiende los componentes del modelo adaptado por Tamayo et al. (2011).

Como técnicas de recolección de la información encontramos entonces: los talleres, tanto de ideas previas como los de intervención didáctica, el análisis de las producciones textuales descriptivas y la implementación de cuestionarios sencillos sobre la autorregulación de los pasos para la elaboración de escritos.

7.5.1. Los talleres.

El taller establece una dinámica grupal que permite percibir las consideraciones teóricas de los participantes y reflejarlas en forma práctica.

Según Ghiso (1999), el taller es un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes.

Uno de los puntos de referencia que el investigador debe tener en cuenta para hacer uso de esta técnica según Ghiso (1999)es "considerar al taller como un dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis -o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes-, para hacer deconstrucciones y construcciones" (p.142).

Teniendo en cuenta la dinámica participativa que requiere la presente intervención didáctica en este ciclo escolar, se aplica la técnica del taller para precisar una ruta de acción en cuanto a la recolección de los datos.

En cuanto al aspecto investigativo, el desarrollo de esta dinámica se sustenta a su vez en el uso de instrumentos de recolección como transcripciones de audio, guías para el diseño y seguimiento de los talleres aplicados.

Los talleres se implementaron en 4 secuencias, cada una desarrolló 2 talleres consecutivos en el cual, en el primero se privilegia el fortalecimiento de la habilidad descriptiva y en el segundo se promueven espacios de producción textual.

La primera secuencia (taller 1 y 2) responde a la aplicación del instrumento de ideas previas, la segunda secuencia (taller 3 y 4) corresponde al primer contacto de la definición de "descripción" y un primer ejercicio de producción textual tras unas pautas iniciales, la tercera secuencia (taller 5 y 6) hace uso de un material audiovisual (documental) para realizar un segundo ejercicio de producción textual más profundo bajo la tipología

descriptiva y finalmente la cuarta secuencia (taller 7 y 8) espera percibir el avance y el favorecimiento de la habilidad descriptiva en procesos de producción textual.

Cada taller toma de manera transversal algunos contenidos bajo el eje temático "descubriendo los animales", de tal manera que los ejercicios descriptivos se desarrollaran en espacios de enseñanza-aprendizaje no sólo de la lengua castellana.

7.5.2. El análisis de documentos escritos.

Según Latorre (2005)"El análisis de documentos es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación" (p.78). Las producciones textuales de los estudiantes en esta investigación son instrumentos de gran utilidad pues nos permiten obtener información retrospectiva acerca del proceso de intervención.

En el contexto educativo se puede considerar como fuente de información los documentos escritos por los estudiantes o lo que Latorre (2005) denomina como *las producciones textuales escolares sugeridas*, según el autor "el investigador solicita a determinadas personas que escriban o ayuden a escribir. Así, los profesores pueden invitar a sus alumnos a que escriban sobre experiencias personales". (p.79), podemos afirmar que dichas producciones son unidades de significados, las cuales se producen en un contexto comunicativo real y que al ser analizadas pueden reflejar datos cualitativos útiles en las investigaciones.

7.5.3. Los cuestionarios.

Latorre (2005) lo define como un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito. (p.66). una de las razones principales para

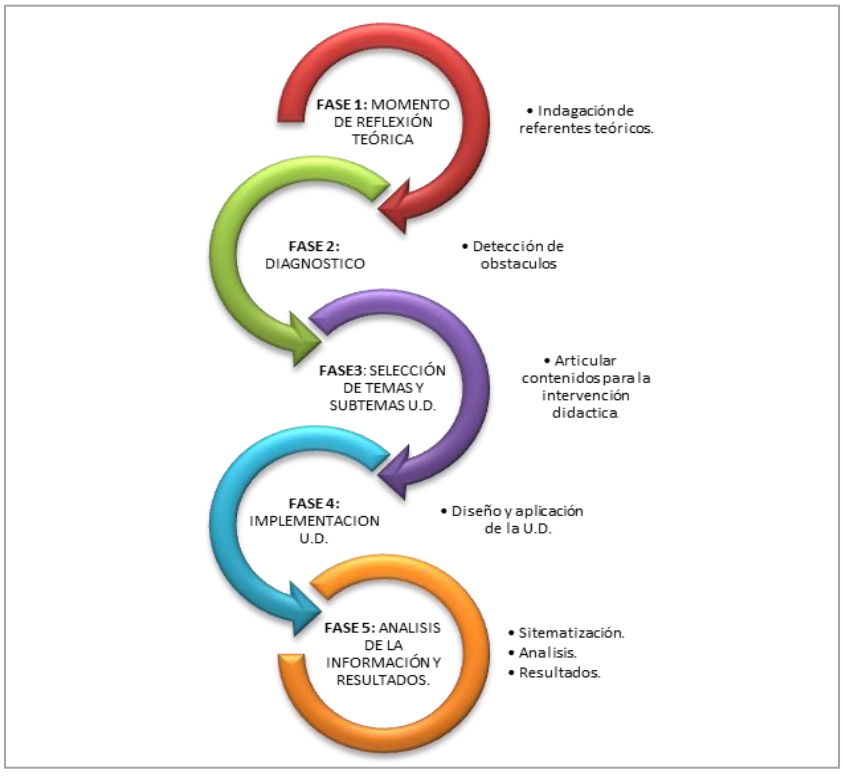
hacer uso de este en la presente investigación es que permite valorar el efecto de la intervención desde el plano investigativo.

El uso de cuestionarios en este grado escolar implica que en su diseño se emplee opciones iconografías en donde los estudiantes respondan las preguntas planteadas, por lo tanto, durante los ejercicios de expresión escrita los estudiantes debían regular su proceso escritor contestando preguntas cerradas antes, durante y después de la práctica de escritura.

7.6. Diseño metodológico.

La ilustración (figura 7) representa las fases desarrolladas en la presente investigación.

Figura 7 Representación de los pasos de la investigación a desarrollar. Elaboración del autor. Presenta las 5 fases del presente estudio investigativos y sus acciones principales.



Fase 1. Momento de reflexión teórica: partiendo del interés investigativo se realiza la búsqueda de fuentes de información relacionadas con criterios para interpretar y favorecer los procesos la producción textual y la descripción como habilidad cognitivo-lingüística que interviene en el ejercicio de distintas tipología textuales.

Fase 2. Diagnóstico: actividad de ideas previas aplicada para detectar los obstáculos notables en el ejercicio de producción (escrita) de textos descriptivos.

Fase 3. Selección de temas y subtemas para las secuencias siguientes de la unidad didáctica: teniendo en cuenta las oportunidades de transversalidad que el ejercicio descriptivo otorga y los ejes temáticos que durante el periodo académico coincidían con la aplicación de la unidad didáctica se seleccionó como eje temático la elaboración de textos descriptivos sobre los animales, los cuales generaban interés participativo y de conocimiento en el grupo de estudiantes.

Fase 4. Implementación de la unidad didáctica (Diseño y aplicación): desde el título "Descubro, describo y escribo", se estableció un diseño que integrara secuencialmente las dinámicas participativas que se aplicarían durante el desarrollo de la unidad didáctica.

La unidad didáctica planteada está conformada por 4 secuencias, cada secuencia presenta dos actividades articulatorias en las cuales se desarrollan dos momentos simultáneamente: exploración (descubro-describo) y avance (describo-escribo).

Las secuencias diseñadas estaban relacionadas con el tema de los animales, ya que era un eje temático que se estaba abordando desde la programación temática del periodo y era de interés general en el grupo debido a que su participación respecto al tema era notoria.

Fase 5. Análisis de la información recolectada: haciendo uso de una matriz, la información recolectada tras el desarrollo de las actividades programadas era organizada y sistematizada, permitiendo así un análisis de las categorías para el reconocimiento de los resultados.

7.7.Metodología para el análisis de la información.

Para el análisis de la información se hizo una contrastación de la información empleando la metodología de la triangulación a partir de la matriz de categorías de análisis.

7.7.1. Categorías de análisis.

La siguiente tabla evidencia las categorías de análisis que se tuvieron en cuenta en el presente trabajo.

Tabla 1 Categorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Definición	Indicadores
Procesos que intervienen en la producción de un texto escrito. Se refiere a los pasos que han de seguir al poner en práctica la producción de textos. Jorba et al. (2000) "Se entiende que elaborar un texto presupone un proceso que implica tres acciones: planificar, textualizar y revisar" (p. 102).	Planificar	Jorba et al. (2000) "Comprende la determinación de la situación comunicativa" (p. 104). Tener claridad del tema, objetivos y destinatarios.	-El estudiante desarrolla una reflexión previa y se muestra seguro de la intención comunicativa que su escrito requiere.
	Textualizar o redactar	Cassany et al. (1998) El proceso de redactar se encarga de transformar este proyecto de texto, que hasta ahora era sólo un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e	-El estudiante escribe textos con letra legible manteniendo el tema y organizando la información a partir de los esquemas pautados.

		inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas(p. 266).	
	Revisar	Cassany et al. (1998) Examinar el producto obtenido. (Puede intervenir en los procesos anteriores) el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y para mejorarlo (p. 267).	-El estudiante, busca como ajustar o reescribir su texto para mejorarlo antes de entregarlo como producto final. -El estudiante desarrolla una reflexión posterior sobre su práctica de escritura.
Propiedades de los textos escritos Cassany et al. (1998) Responde a las condiciones para que un grupo de enunciados sean considerados un texto (p. 315).	Pragmática	Se refiere al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación (propósito, destinatario, tema, etc.)(M.E.N, 1998).	-el texto del estudiante evidencia un propósito descriptivo.
	Semántica	Se refiere al dominio y uso de los significados y del léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto comunicativo.(M.E.N, 1998).	-el texto del estudiante presenta información válida y suficiente respecto a las características de lo que describe.
	Morfosintáctica	Se refiere al uso de la morfosintaxis y el léxico para que genere oraciones bien formadas, haciendo uso de las normas ortográficas de la lengua.(M.E.N, 1998).	-el texto del estudiante es legible y comprensible por un uso adecuado del código lingüístico.

La habilidad descriptiva Jorba et al. (2000) La habilidad cognitivo-lingüística de describir forma parte de una serie de actividades de tipo cognitivo que los estudiantes han de efectuar para acceder a la construcción de significados y a la reflexión de la lengua (p. 171). **Según Jorba () comporta acciones como: observar, comparar, identificar lo esencial y producir texto.**	Observar	Velásquezet al. (2013) es un proceso mental y un acto creativo que consiste en examinar, contemplar detalladamente los objetos, fijar la atención en situaciones, fenómenos y hechos para asimilar en detalle la naturaleza investigada; es escudriñar los hechos y el entorno, aplicando la sensibilidad del tacto fino del intelecto y del espíritu para aprender a conocer, conocernos y crecer (p. 26)	-observa, aprecia y reconoce las características del objeto, haciendo uso de sus sentidos, en forma natural o aun tras la sugerencia.
	Comparar (diferencias/semejanzas)	Cindep citado por Velásquez et al. (2013) el estudiante compara cuando encuentra elementos comunes o aspectos distintos entre los fenómenos que observa, realiza cuadros comparativos y paralelos entre otros aspectos (p.28)	-el estudiante compara, destacando diferencias/similitudes a partir de las características particulares del objeto.
	Identificar lo esencial	Mateo (2016) En la selección de los rasgos se debe distinguir lo característico del objeto, lo que le singulariza. De todo lo observado, el autor selecciona, de acuerdo con su intención y con la finalidad que pretende dar a su descripción (p. 282).	-el estudiante menciona detalles y características particulares de un objeto, atendiendo a las funcionalidades de dichas características.
	Producir un texto (en este caso escrito) bajo la tipología descriptiva	Jorba et al. (2000) Implica la capacidad para ordenar un texto de acuerdo con esta tipología, cuyo contenido sea coherente con el objeto de la descripción, completo, con los rasgos que caracterizan lo que se describe y preciso, tanto de contenido como de lenguaje (p.172)	-el estudiante asume el rol de escritor para describir con precisión los rasgos esenciales de su objeto.

8. DISCUSIÓNDE RESULTADOS.

El análisis de la información permitió conocer y determinar la incidencia de las actividades cognitivo-lingüísticas de la habilidad descriptiva en los procesos de producción textual de los estudiantes del grado 1-03 de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo sede E. Manuela Beltrán del municipio de Barrancabermeja.

De acuerdo con los planteamientos de Jorba et al (2000) el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas favorece la construcción de significados para comprender la ciencia y el contexto. Por consiguiente, procesos como los de enseñanza-aprendizaje de producción textual, requieren entre otros aspectos, potenciar actividades específicas que faciliten la construcción de diferentes discursos y tipologías textuales.

Por su parte, un texto escrito presenta un entramado de palabras y oraciones bajo determinada organización, para facilitar al lector la información dada, por ello la importancia de establecer pautas especificas a los estudiantes en forma permanente, para que bajo el rol de escritor haga uso de sus habilidades cognitivas y lingüísticas de tal manera que cumpla con las intencionalidades comunicativas.

De allí la importancia de establecer desde los primeros grados de escolaridad acuerdos claros y particulares que permitan al estudiante regular sus procesos de producción bajo determinada tipología textual, en este caso atendiendo a las características del texto descriptivo, pues se trata de un nivel educativo que empieza a construir la funcionalidad de la lecto-escritura.

Por consiguiente se puede afirmar que un estudiante que participe de un significativo proceso del desarrollo de la habilidad descriptiva, va a ejecutar con mayor seguridad

adecuadas pautas para producir textos escritos que cumplan con características y propiedades pertinentes para transmitir su información, así mismo, gestionará acciones eficientes para apreciar los nuevos conocimientos de acuerdo a las circunstancias de su contexto inmediato.

Para el presente proceso de análisis se tuvo en cuenta la aplicación de los talleres diseñados como intervención didáctica, a partir de los cuales se recolectó información desde distintos instrumentos para el respectivo seguimiento del desarrollo de actividades cognitivo lingüísticas de la habilidad descriptiva y su incidencia en los procesos de producción textual.

Inicialmente, de las cuatro secuencias didácticas establecidas, la primera de ellas se dedica a talleres de ideas previas, constituidos por dos actividades que tenían como finalidad destacar los obstáculos que presentan los estudiantes de este curso al enfrentarse a demandas de producción textual y reconocer el estado de la habilidad descriptiva que presentan.

Las tres secuencias posteriores, conformada por 2 actividades cada una (denominadas descubro-describo y describo-escribo) los estudiantes hacían uso de pautas, recomendaciones, formatos, cuestionarios para facilitar el ejercicio de producción textual descriptiva de manera progresiva. Para favorecer la producción textual de los estudiantes.

A continuación se presenta el análisis y discusión de cada uno de los momentos del desarrollo de la investigación.

8.1.Análisis de la actividad de ideas previas.

El taller de ideas previas se diseñó para la aplicación de dos actividades iniciales, la primera, A*sombrosos animales* (descubro-describo) se abordó únicamente con producciones descriptivas de forma oral en el grupo de estudiantes y la segunda *mi animal favorito* (describo-escribo) se solicitaba producciones escritas de los estudiantes. Estos dos talleres pretendían reconocer los obstáculos que presentan los estudiantes en cuanto al ejercicio de la habilidad descriptiva y el proceso de producción textual.

A continuación se presenta el análisis del taller 1. *Asombrosos animales* (descubro-describo) para el ejercicio de la habilidad descriptiva. La siguiente tabla (tabla 2) muestra las respuestas que de forma oral los estudiantes expresaron al hacerles preguntas relacionadas con las actividades cognitivo-lingüísticas de la habilidad descriptiva.

Tabla 2 Ideas previas, taller 1. Asombrosos animales.

TALLER Nº	PREGUNTAS	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES
TALLER 1. Asombrosos animales. (Momento Descubro-describo)	¿Han observado animales cuidadosamente?..…Cuentéenme sobre ello. ¿Cómo lo han hecho?	E2: "en la televisión los presentan, yo he visto los de la selva" E5: "en la finca, allá hay ternero y vacas, yo los miro… y monto caballo" E6: "en la ciénaga, yo cojo *bocachicos* y los reviso para sacarle el anzuelo" E7: "tengo un perrito y los reviso para ver si tiene garrapatas"
	Al observar cuidadosamente ese animal… ¿recuerdan algo que les haya sorprendido mucho de ellos?	E3: "que los tigres son los más rápidos" E4: "que el tiburón ballena es el más grande de todo el mundo"

		E5: “yo vi una iguana en el techo y… me asusté, tenía una *colota largota*”
	(Al ver la imagen) cuéntenme… ¿Cómo es un tigre?	E1: “Es naranjado y tiene rayitas” E3: “tiene garras y tiene boca con los dientes afilados” E5: “se parece como a un puma” E7: “Ellos cazan carne y se la comen”
	(Al ver la imagen) ahora… ¿Cómo es un tiburón?	E4: “hay dos tipos de tiburón, entonces… es blanco y es azul y tiene dientes afilados para comer carne y todo tipo que hay en el agua” E8: “también puede comer personas anda muy rápido también comen peces y el tiburón es malo porque como de todo lo que tiene carne”
	Si buscáramos cosas parecidas entre el tigre y el tiburón ¿Qué podríamos mencionar?	E1: “los dientes afilados” E3: “comen gente, porque son peligrosos”
	El tigre y el tiburón tienen cosas diferentes, por ejemplo… ¿Cuáles?	E4: “muchas… en el cuerpo” E5: “el tiburón no tiene patas” E6: “el tiburón es del agua” E7: “un tigre si grita”

Las preguntas anteriores permitieron reconocer en sus respuestas las actividades cognitivo-lingüísticas que emplearon en dicho espacio los estudiantes y su aplicabilidad para expresar

la información conocida. Según Jorba et al. (2000) son cuatro dichas actividades: observar, comparar (encontrar diferencias o semejanzas) identificar lo esencial y expresar (producir representaciones, oral, grafico, escrito, etc…)

En las preguntas hay que tener en cuenta que no se les solicita describir directamente, sino que se reemplaza por la pregunta, "*¿Cómo es un…?"* ya que en esta etapa de reconocimiento de ideas previas no se les ha brindado información suficiente sobre el acto descriptivo y sus condiciones.

Se percibe entonces tras el ejercicio, los siguientes aspectos: En cuanto a la acción de observar, los estudiantes reconocen en este nivel que el sentido de la vista es el más empleado para realizarlo, y mencionan experiencias cotidianas en las que han centrado su atención visual respecto a los animales, sin embargo, requieren de orientaciones para desarrollar observaciones más completas que hagan uso de sus otros sentidos para detallar otras particularidades importantes de los objetos, situaciones o fenómenos, en este caso, respecto a los animales que conocen o reconocen.

Así mismo, muchos de ellos llevan este ejercicio de observar tras las experiencias que los medios audiovisuales de sus hogares les proporcionan, haciendo uso de su sentido auditivo para conocer nueva información y asimilarla conjuntamente con las imágenes proyectadas. Se percibió además, que son pocas las experiencias relacionadas con la observación de información escrita como artículos, enciclopedias, entre otros escritos científicos posibilitados en su cotidianidad.

Respecto a la acción de comparar, ya en este grupo se percibe la capacidad de los estudiantes para expresar semejanzas simples al pedirles que describan un objeto. Por ejemplo al decirles ¿Cómo es un tigre?, un estudiante sin dar más información dijo:

E5: "se parece como a un puma"

El estudiante no profundizó en su comparación, sin embargo, un compañero seguidamente lo apoyó mencionando cosas como:

E2: “si, pero tiene rayas”

Esta intervención permite destacar que en este curso algunos de los estudiantes ya hacen uso de la comparación para manifestar semejanzas o diferencias que establecen límites de las particularidades.

La identificación de lo esencial es una acción que aún les cuesta manejar en sus descripciones orales, no mencionaron al iniciar su descripción si el objeto se trataba de un animal, persona, fruta, ser inerte, etc… iniciaban en su mayoría con las enumeración de características y particularidades, además, alguna de ellas poco objetivas al hecho descriptivo, al preguntarles, ¿*cómo es un tigre/tiburón*?:

E7: “Ellos cazan carne y se la comen”

E2: “(…) el tiburón es malo porque como de todo lo que tiene carne”

El análisis anterior lleva a plantear que en este ejercicio de ideas previas, respecto a la habilidad descriptiva, que los estudiantes:

-se les dificulta expresar descripciones completas, debido a que requieren fortalecer acciones cognitivo-lingüísticas previas, como: observar, comparar, identificar.

-sus descripciones son muy breves, brindando poca información y detalle respecto del objeto descrito.

-evidencian un léxico limitado respecto a la información que presentan para hacer sus descripciones.

A continuación se presenta el análisis del taller 2 de la actividad de ideas previas, *Mi animal favorito.* (Momento Describo-escribo)para analizar el ejercicio del proceso de producción escrita de los estudiantes. El cual se estudia desde dos aspectos que son: los procesos que emplean los estudiantes para producir textos y las propiedades que se evidencian en los textos construidos por los niños.

En este ejercicio se les solicitó a los estudiantes que mediante un texto escrito escribieran cómo era su animal favorito. Se les proporcionaba un octavo de cartulina y bajo la excusa de que sus creaciones serian empleadas para mostrarlas a otros estudiantes de primero debían concluir su escrito en el aula.

Las producciones realizadas permiten destacar importantes aspectos respecto al proceso de producción textual de los estudiantes. (Ver anexo 2. producciones textuales de los estudiantes en la actividad de ideas previas):

En primer lugar, se puede decir que en cuanto a los pasos de los procesos de producción textual, los estudiantes carecen del reconocimiento de las etapas planificar y revisar sus escritos para hacer el adecuado seguimiento de sus acciones escritoras, la mayoría se dedicó a redactar sus escritos sin expresar la necesidad de contar con pautas y entregarlos sin pedir la opinión externa o hacerle modificaciones.

Aunque mostraron interés en buscar apoyo en otros textos y láminas disponibles en el aula se notó que esto era para realizar representación gráfica (dibujo) relacionada con la información que construyeron y no para adicionar a su texto información textual.

Al valorar las propiedades con las que contaban sus textos escritos se puede concretar lo siguiente:

En el aspecto semántico, reconocemos que los estudiantes se encuentran en un proceso de adquisición del lenguaje escrito y que no cuentan con mucha experiencia en prácticas de escritura que evidencie un texto que cumpla funciones complejas en cuanto a la *micro* y *macroestructura*, se percibe respecto a la información escrita que:

-Sus ideas no se muestran en forma ordenada de manera intencional.

-La información no es suficiente sobre el tema

-Requieren fortalecer aspectos como la unidad, continuidad, progresión y proporción textual, como las relaciones de contenido entre las ideas, (que una idea ayude a construir otra)

Respecto a **las propiedades morfosintácticas**, los estudiantes hacen funcional su proceso de producción textual sin vigilar aspectos como estructura oracional simples o complejas, uso de adjetivos, la ortografía de palabras comunes, presentan dificultad para hacer legible algunas oraciones y no emplean signos de puntuación para delimitar estructuras.

-en **el aspecto pragmático**, algunos estudiantes en lugar de hacer escritos descriptivos, manifestaron en sus escritos rasgos de textos narrativos pues finalizaron sus escritos con: "fin". Se evidenciaba poca objetividad respecto a la información, sus escritos contenían frases subjetivas como:

(Texto 2): "te quiero oso panda" "te amo osito *tequero* con *micorazon*"
(Texto 5): "me gusta su modo de *cer*"

Podemos concluir que presentan dificultad para reconocer el interlocutor y abordar un léxico selectivo para realizar una descripción.

No obstante, a nivel general este grupo de estudiantes construye y secuencia oraciones sencillas pero que carecen de conectores simples para garantizar cohesión. Por lo tanto es válido afirmar que se encuentran en un nivel básico de producción escrita en donde establecen concordancias pertinentes (sujeto/verbo; genero/número y la delimitación de ideas ya sea cambiando el renglón o estableciendo conectores como: "y", "también" como se puede apreciar en el texto 5). Pero muestran obstáculos en el reconocimiento de la coherencia global que implica un texto descriptivo desde competencias lecto-escritoras elementales.

8.2. Análisis de las categorías en las secuencias de intervención de la unidad didáctica.

Teniendo en cuenta el análisis del instrumento de ideas previas se diseñaron tres secuencias didácticas constituidas por 6 talleres, de tal manera que configuraran dos espacios en cada secuencia (descubro-describo y describo-escribo) para la intervención didáctica relacionada con la habilidad descriptiva y el fortalecimiento de los procesos de producción textual para el estudio respectivo. Estimadas de la siguiente manera:

-Intervención didáctica. Secuencia I

Taller 3.Las mascotas. (Momento descubro-describo)

Taller 4.Describo a mi mascota.(Momento describo-escribo)

-Intervención didáctica. Secuencia II

Taller 5. Conozcamos sobre los lobos. (Momento descubro-describo)
Taller 6. Describo el lobo.(Momento describo-escribo)

-Intervención didáctica. Secuencia III
Taller 7. La iguana animal representativo de mi municipio. (Momento descubro-describo)
Taller 8. Describo la iguana. (Momento describo-escribo)

8.2.1. La habilidad descriptiva y sus actividades cognitivo-lingüísticas.

Según Jorba et al. (2000) la habilidad descriptiva comporta una serie de actividades cognitivo-lingüísticas que el estudiante ha de poner en uso para favorecerla, entre ellas destaca: observar, comparar, identificar lo esencial para finalmente producir la descripción. Por tanto se puede afirmar que un estudiante que hace uso adecuado de estas actividades cognitivas y lingüísticas puede desempeñar mejor su habilidad descriptiva.

Por esto en el presente trabajo cada una de las secuencias contempla un momento previo a los talleres de producción escrita denominado "descubro-describo", en este espacio el docente brinda orientaciones para que los estudiantes entren en contacto con nueva información empleando diversas fuentes y socializando respecto a ejercicios que guíen su atención a observar, comparar y detallar características de los elementos a describir, estas orientaciones se pueden apreciar en el diseño y desarrollo de los talleres 3,5 y 7.

A continuación se realiza el análisis de dichos talleres como intervención didáctica para el fortalecimiento y estudio de estas actividades cognitivo-lingüísticas de la habilidad descriptiva:

-Observar. *S*egún Velásquez et al. (2013) observar es un proceso mental y un acto creativo que consiste en examinar, contemplar detalladamente los objetos, ello no necesariamente implica solo hacer uso de la vista, el fijar la atención en situaciones, fenómenos o hechos es además aplicar el tacto fino del intelecto y del espíritu para aprender a conocer.

En los talleres 3, 5 y 7. Se realizaron prácticas de observación empleando distintos recursos y distintas pautas progresivas para desarrollar y facilitar la observación, en el taller 3 se usaron fotografías de animales y la lectura de dos textos descriptivos, del mismo modo en el taller 5. Se hizo uso de un recurso audiovisual (video documental) para presentar información sobre los lobos, en este la docente pausaba el video ocasionalmente y realizaba algunas preguntas para concentrar la atención en aspectos relevantes del documental y en el taller 7. Se hizo uso de la proyección de diapositivas con imágenes fotográficas acompañadas de enunciados descriptivos que podían leer los estudiantes y cortos videoclips para presentar información sobre las iguanas. De esta manera, permanentemente se hicieron acciones que contribuían a orientar mejor las observaciones desde diferentes tipos de fuentes (fotográficas, audiovisuales y textuales).

En el desarrollo del taller 3 se empleaban diferentes preguntas que buscaban centrar la atención de características principales de los animales de las fotografías y la escucha de breves descripciones referentes a las imágenes, para ello en forma oral los estudiantes expresaban información respecto a las observaciones relevantes de las imágenes y del texto.

En el desarrollo del taller 5 a partir del contacto audiovisual del video documental los estudiantes desarrollaron pautas para observar y valorar el material descriptivo mediante preguntas de la docente realizadas en el antes, durante y después de la reproducción del video, dichas preguntas pretendían reconocer las ideas construidas por los estudiantes a partir del material.

Finalmente, en el taller 7, se invitó a los estudiantes a observar mediante diapositivas imágenes y texto cortos con información descriptiva sobre la iguana (animal representativo del municipio de Barrancabermeja), en dicho taller los estudiantes leían la información descriptiva y reconocían mediante imágenes o videoclips características y referentes dados.

A continuación en la siguiente tabla (tabla 3) se muestran algunas respuestas de los estudiantes frente a las actividades diseñadas respecto a la actividad de observar.

Tabla 3 Análisis de la actividad cognitivo-lingüística observar

TALLER Nº	PREGUNTAS	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES
TALLER 3. Las mascotas (momento descubro-describo)	"¿Cómo es su cuerpo?"(refiriéndose a la fotografía A)	E4: "peludito, redondito (indicando con su dedo índice espirales) blanco". E6: "pequeño y bonito"
	¿Cómo es su cola?	E3: "Es cortita y blanca" E4: "esponjosa"
TALLER 5. Conozcamos sobre los lobos. (momento descubro-describo)	¿Han observado un lobo?	E7: "si, es un animal feroz, tiene garras" E5: "si, el lobo es salvaje, tiene dientes fuertes y aúllan"
	"¿Cómo es el cuerpo del lobo?"	E7:"el cuerpo el lobo está cubierto de pelo, su cola es larguita y las orejas pequeñas"
	¿Qué cosas observaron en el video?	E1: "la vida de los lobos desde pequeños" E2: "lo que comen, donde viven, como crecen y se ayudan"
TALLER 7. La iguana, el animal silvestre de mi municipio. (momento	¿Cómo podemos observar una iguana?	E6: "acercándonos despacito, mirando sus partes" E4: "mirándola mucho cuando están en los arboles tranquilas"
	¿Qué observaron del	E5: "su cuerpo es de color verde, tiene

descubro-describo)	cuerpo de la iguana?	cresta filante desde la cabeza hasta la cola, se arrastra porque sus patas son bajitas" E3: "la iguana es verde y tiene rayitas oscuras en su cola, bajo la boca también le cuelga una bolsita"

Al apreciar las respuestas dadas por los estudiantes se pudo evidenciar que hicieron observaciones cada vez más completas, en el desarrollo de las actividades, sus respuestas de manera progresiva evidenciaban más detalles, producto de las pautas de las observaciones establecidas, Para Mateo (2016) "Debe preceder a esta fase un acto reflexivo de interrogación y de conocimiento, pues no es suficiente la observación sensorial del objeto de la descripción: es necesario interrogarlo, analizarlo y valorarlo dentro del contexto en que ha sido observado" (p.281). En este caso se puede afirmar que en la medida en que el docente oriente el ejercicio de observación ampliará las posibilidades creativas de los estudiantes para asimilar y compartir sus hallazgos.

Es importante además resaltar que tras las intervenciones de los estudiantes el docente tiene grandes oportunidades de reconstruir discursos cada vez más exactos para referirse a con precisión a las particularidades del objeto a describir. Por ejemplo, durante la observación de la fotografía A de la actividad 3 se les pregunta: "¿Cómo es su cuerpo?" el estudiante E4 responde: "peludito, redondito (indicando con su dedo índice espirales) blanco". La docente reconociendo la intención seguidamente a la intervención complementa: "muy bien, nuestro amigo nos menciona que su cuerpo está cubierto de pelo rizadito de color blanco, ¿no es así? Bueno, ¿me lo podrías repetir? Es una buena observación" De esta manera se le ejemplifica al estudiante un discurso más amplio, sencillo y completo para que lo ponga en ejercicio.

-Comparar. Según Cindep citado por Velásquez et al. (2013) el estudiante compara cuando encuentra elementos comunes o aspectos distintos entre los fenómenos que observa, realiza cuadros comparativos y paralelos entre otros aspectos (p.28)

Una de las acciones que comporta la habilidad descriptiva es la capacidad del estudiante en hacer uso de semejanzas y diferencias con otros referentes del objeto, esto facilita para el lector la identificación de características con facilidad. En la siguiente tabla se encuentra algunas respuestas que los estudiantes expresaban cuando se les proponía hacer uso de comparaciones en los talleres 3,5 y 7.

Tabla 4 Análisis de la actividad cognitivo-lingüística Comparar.

TALLER Nº	PREGUNTAS	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES
TALLER 3. Las mascotas (momento descubro-describo)	¿En que se parecen estas dos mascotas?	E3: "en las narices" E2:"en los ojitos"
	¿En qué se diferencian estas dos mascotas?	E4: "en el pelo" E7: "en las orejas, la colita, porque él tiene la cola larga, ella tiene una colita pequeñita, él es café, ella es blanca". E5: "ella es perrita, él es un perrito"
TALLER 5. Conozcamos sobre los lobos. (momento descubro-describo)	Respecto a los lobos, ¿a qué animal se parecen?	E4: "a los perros, pero son salvajes" E6: "son carnívoros como los tigres"
	Después de ver cómo vive la manada de lobos ¿Qué encuentran parecido a la forma en que vivimos nosotros?	E3: "tienen un líder que siempre es el más fuerte" E1: "que la mamá los cuida en la cueva" E5: "Los lobitos siempre están en la madriguera cuando ya no son chiquitos se ponen a hacer aventuras"
	Mencionemos algunos animales que sean muy	E2: "la tortuga" E4: "un pez"

	distintos a los lobos.	E3: “el loro”
TALLER 7. La iguana, el animal silvestre de mi municipio. (momento descubro-describo)	¿Qué otro animal tiene parecido a la iguana?	E2: “la lagartija, pero es más grande y verde” E3: “un dinosaurio, de los que son bajitos”
	¿En qué se diferencia la iguana del caribe a la iguana verde?	E1: “las del caribe son como más oscuritas” E5: “que ellas viven cerca del mar”

Como se puede apreciar en las respuestas dadas en los ejercicios propuestos sirvieron para reconocer las ideas y representaciones que los estudiantes han construido respecto a la información dada, la importancia del ejercicio de comparar está en que mejora otras importantes acciones cognitivas, para Velásquez et al (2013) “La comparación implica operaciones para *discriminar* cuando se establecen las diferencias; y de *generalizar* cuando se identifican características similares”. (p.27)

Teniendo en cuenta las intervenciones es preciso señalar que al finalizar los talleres los estudiantes iban expresando cada vez más expresiones y conectores como: “es cómo”, “se parece a”, es diferentes en que”.

Podemos afirmar que los estudiantes mostraron interés en la búsqueda de comparaciones, que a esta edad se les facilita destacar principales semejanzas y diferencias, lo cual es importante desde el punto de vista cognitivo-lingüístico, dicha actividad de establecer semejanzas o diferencias es una opción en el discurso descriptivo que generalmente cumple la función de enriquecer la calidad de la producción e incide de manera positiva para que el escritor construya descripciones basadas en referentes.

-Identificar lo esencial. Este aspecto se relaciona con la capacidad de seleccionar los aspectos relevantes y separarlos de los que no son importantes a la hora de hacer la descripción, aunque depende del tipo de descripción (literaria/científica) dicha actividad puede ser orientada por el observador de tal manera que presente suficientes detalles a la hora de describir.

Durante el desarrollo de las secuencias didácticas se realizaban algunas preguntas que caracterizara al inicio de cada descripción el animal del que íbamos a estudiar. Al observar la siguiente tabla podemos observar algunas respuestas que cumplen con este fin.

Tabla 5 Análisis de la actividad cognitivo-lingüística identificar lo esencial

TALLER Nº	PREGUNTAS	RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES
TALLER 4. Describo a mi mascota. (momento describo-escribo)	Mencionemos que tipo de animal es nuestra mascota.	E2:"Mi gata es una angora" E5: "mi mascota es un pastor alemán" E7: "tengo dos pericos australianos"
TALLER 6. Describo el lobo (momento describo-escribo)	¿Qué clase de animal es el lobo?	E1: "es un mamífero, toman leche pequeños" E4: "carnívoro, porque come carne"
TALLER 8. La iguana, el animal silvestre de mi municipio. (momento describo-escribo)	¿Qué podemos empezar mencionando de la iguana en nuestro escrito?	E7: "es un animal que es reptil" E5: "Que es importante para Barrancabermeja" E2: "que debemos cuidarlas"

Una de las acciones que se esperaba mejorar en los ejercicios de las secuencias didácticas consistía en que al iniciar las descripciones lo estudiantes hicieran uso de las características esenciales del objeto a describir, distinguiendo si se trataba en este caso de animal mamífero, carnívoro, reptil, acuático, etc., teniendo en cuenta que dichas categorías ya las habían abordado en clases o experiencias de enseñanza previas.

En la pregunta realizada en el taller 8 se puede apreciar que los estudiantes evidencian distintos puntos de vista a la hora de la intencionalidad de su escrito por ejemplo la respuesta del estudiante E2: "que debemos cuidarla" consideró como aspecto relevante proteger el hábitat de esta especie y disminuir el consumo de sus huevos información presentada en una de las diapositivas.

Mientras para el estudiante E7: "es un animal que es reptil" evidencia que es importante resaltar la clase de animal que ha de presentar.

***-describir o textualizar*:** según los ejercicios de socialización realizados y analizados se puede afirmar que los estudiantes de manera progresiva mejoraron su actividad descriptiva tras el ejercicio de observación, comparación e identificación que desarrollaron, ello debido a que desde la secuencia 3 hasta la secuencia 8 se socializaban ciertas pautas y orientaciones para construir mejores discursos.

Para Jorba et al. (2000) dicho el acto requiere producir un texto con la terminología adecuada; esto se da en la medida en que el docente apoye las intervenciones de los estudiantes reconstruyendo mutuamente ideas importantes para expresarlas

Por esto el análisis de la habilidad descriptiva que se hace en el presente estudio se articula mediante la categoría de producción textual que parte del reconocimiento de dos aspectos relevantes que son: a) los pasos para producir textos escritos y b) las propiedades de los textos escritos que elaboran los estudiantes.

A continuación se presenta el análisis de estos aspectos de la producción textual escrita para determinar resultados de la categoría describir-textualizar.

8.2.2. La producción textual escrita.

Teniendo en cuenta el instrumento de ideas previas se percibieron obstáculos relacionados con la producción textual descriptiva tanto en los pasos que aplican los estudiantes como en la calidad (propiedades) de sus producciones, por eso se hace necesario que en la unidad didáctica se vinculen acciones que desde el ejercicio descriptivo faciliten el ejercicio de producción textual escrita.

Para el M.E.N (2003) el proceso de producción textual hace referencia al "proceso por medio del cual un individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con otros" (p.5)

Es de vital importancia guiar los procesos de producción textual para mejorar en las etapas de construcción y en las propiedades que han de presentar en su presentación, por ello en el diseño de la intervención didáctica se toman como referentes los planteamientos que proponen Cassany et al. (1998).

8.2.2.1.Procesos de la producción textual

Cassany et al. (1998) menciona que "el acto de escribir se compone de tres procesos básicos: hacer planes, redactar y revisar", estos tres procesos pueden ser dinámicos y no lineales; es importante resaltar que en la unidad didáctica se diseñaron los talleres 4,6 y 8 como talleres de producción textual (escrita) en donde a los estudiantes se les proporcionó formatos (ver anexo 3. Lado A) que incluían breves cuestionarios para facilitar el control de

procesos como planificar y revisar que fueron detectados como los procesos menos empleados durante producción textual según el taller de ideas previas.

A continuación se presenta la información del estudio de los procesos planificar y revisar durante los ejercicios de la intervención de la unidad didáctica. Cabe resaltar que en el ejercicio de redactar se integra en el estudio de las propiedades textuales que reflejan las producciones textuales finalizadas. (ver análisis de las propiedades del texto escrito)

-Planificar. Durante el análisis del instrumento de ideas previas se pudo reconocer como un obstáculo de los procesos de producción textual que los estudiantes carecen de estrategias que respalden el acto de planificación de sus escritos por ello en cada uno de los talleres de producción textual se les proporcionó como estrategia a los estudiantes el uso de un breve cuestionario que contemplaba de manera sencilla el acto de la planificación de tal manera que los estudiantes lo percibieran como necesario y valioso a la hora de tomar la iniciativa de escribir.A continuación las gráficas muestran las respuestas diligenciadas por los estudiantes según los cuestionarios aplicados para garantizar la planificación:

Figura 8 Gráfica, respuestas de cuestionarios de planificación en el taller 4.

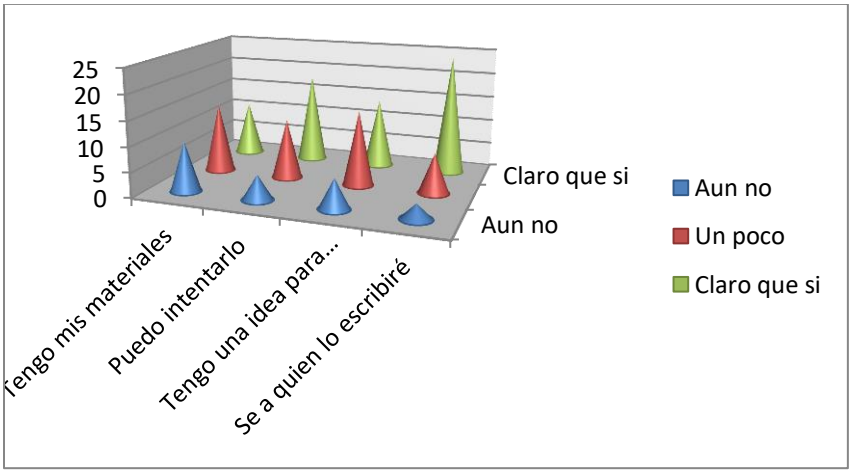


Figura 9, Gráfica que presenta las respuestas de cuestionarios de planificación en el taller 6

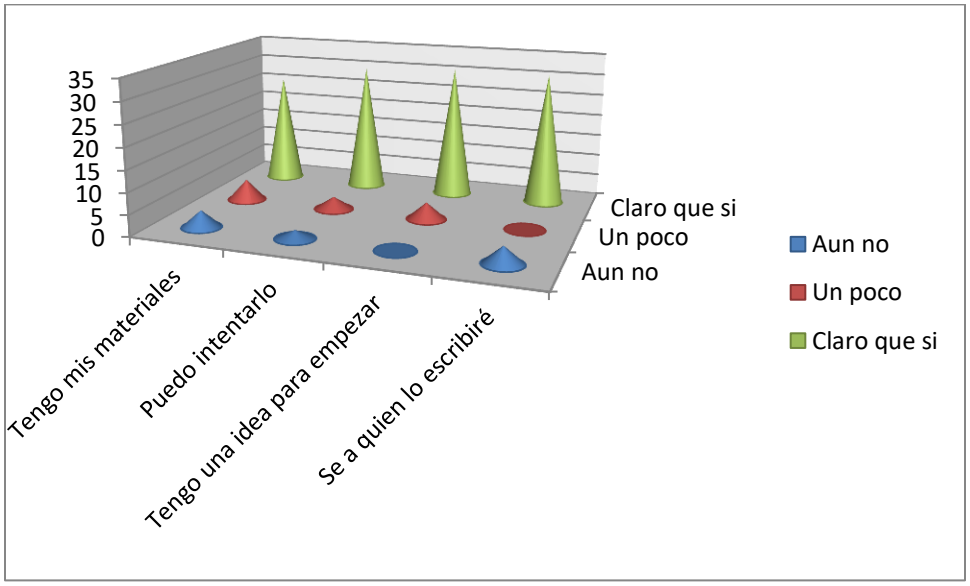
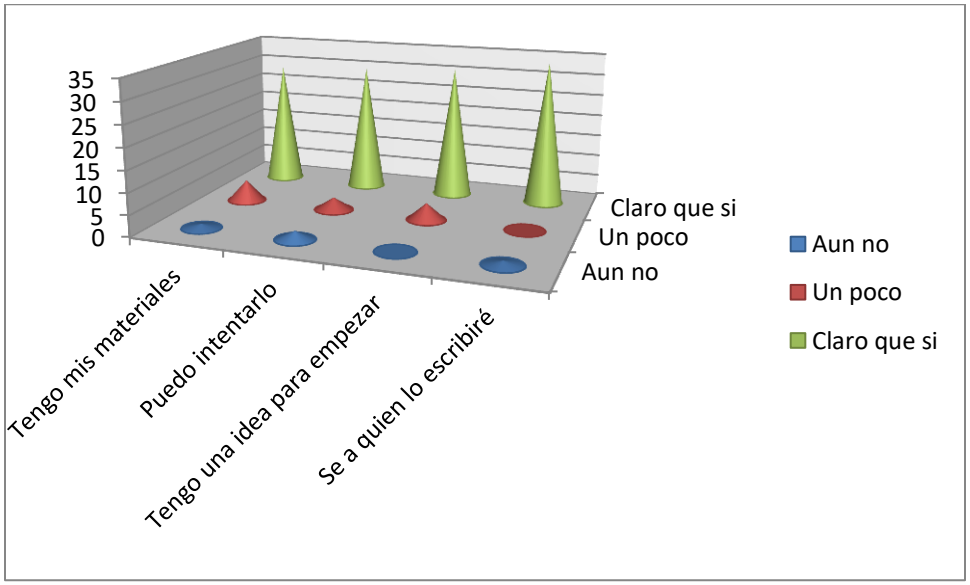


Figura 10 Gráfica que presenta las respuestas de cuestionarios de planificación en el taller 8



Análisis de la información de los cuestionarios de planificación del ejercicio de producción textual descriptiva.

Los cuestionarios de planificación se encontraban en el formato diseñado para recolectar las producciones textuales de los estudiantes, a partir del taller 4 la docente socializó a los estudiantes respecto a su diligenciamiento previo al proceso de redacción textual.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos podemos afirmar que de forma progresiva a los estudiantes se les facilitó esta etapa de planificación, teniendo en cuenta que es necesario establecer unos principios básicos a la hora de construir textos escritos, como lo afirma Cassany et al. (1998) la planificación garantiza la proyección de un esquema previo a la escritura mediante la formulación de objetivos que implica el reconocimiento del tema, de la audiencia y de los planos de escritura.

Es necesario resaltar que los estudiantes del grado primero en sus primeros intentos de construcción escrita, requieren de pautas sencillas que les permita reconocer una intencionalidad previa muy básica para actuar como escritores, dichas pautas en la presente investigación se relacionaban con la importancia de los materiales necesarios, la autoconfianza del rol de escritor y el reconocimiento de la audiencia, siempre bajo la condición de que podían acudir al docente en caso de necesitar orientaciones o ideas para resolver las necesidades estimadas.

En el taller 4, los estudiantes se mostraron muy inseguros de contar con los recursos y conocimientos necesarios para dar inicio a su práctica de escritura, sin embargo, teniendo en cuenta el ejercicio permanente de esta experiencia de planificación en el taller 8, se evidenció un avance significativo que permite afirmar que los estudiantes asumieron con mayor seguridad la etapa de planificación, pues por si mismos resolvieron los obstáculos que identificaron en este paso de planificar el texto escrito.

-Revisar: esta etapa desempeña una función importante, ya que permite al estudiante valorar su escrito, de tal manera que pueda realizar los ajustes necesarios, es una actividad que se puede hacer en forma permanente con la construcción del escrito, la cual implica dos acciones relevantes: leer y rehacer. Para Cassany et al. (1998) "En el apartado leer, repasa el texto que va realizando y en el apartado rehacer modifica todo lo que sea necesario" (p.267).

En los talleres de producción escrita: 4,6 y 8 (denominados como momentos describo-escribo) la lectura grupal de los escritos favorecía el acto de revisión de los escritos, de tal manera que los autores escucharan de otro compañero lo que mencionaba en el texto, los aspectos incompletos y las oportunidades de mejoramiento de los mismos, el papel del docente para esta dinámica es esencial, ya que como orientador tiene la posibilidad de establecer acuerdos para mejorar en los procesos de revisión textual.

Durante el desarrollo del taller 4, al leer en el grupo el texto del estudiante E7 (ver anexo 4) los siguientes estudiantes sugirieron:

El E5: "le falta el título" y el E2: "no dijo la mascota que tenía"

Dichas respuestas permitieron que se le hiciera al autor la sugerencia de agregar estos dos aspectos a su producción.

De la misma manera, se realizaron breves cuestionarios (ver anexo 3 lado B) que los estudiantes podían responder para estimar su desempeño frente a la labor de escritura. Ello para contribuir al ejercicio de monitoreo referido al aspecto de metacognición que se abordaba en la unidad didáctica planteada.

A continuación se representa en las siguientes ilustraciones las respuestas dadas por los estudiantes en dichos cuestionarios.

Figura 11 Gráfica que presenta las respuestas de cuestionarios de monitoreo en el taller 4.

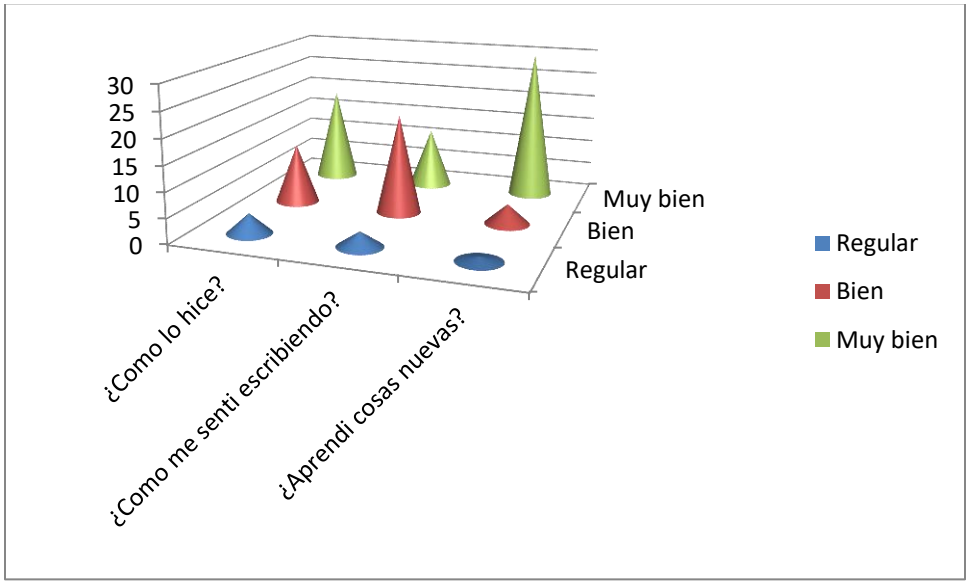


Figura 12 Gráfica que presenta las respuestas de cuestionarios de monitoreo en el taller 6.

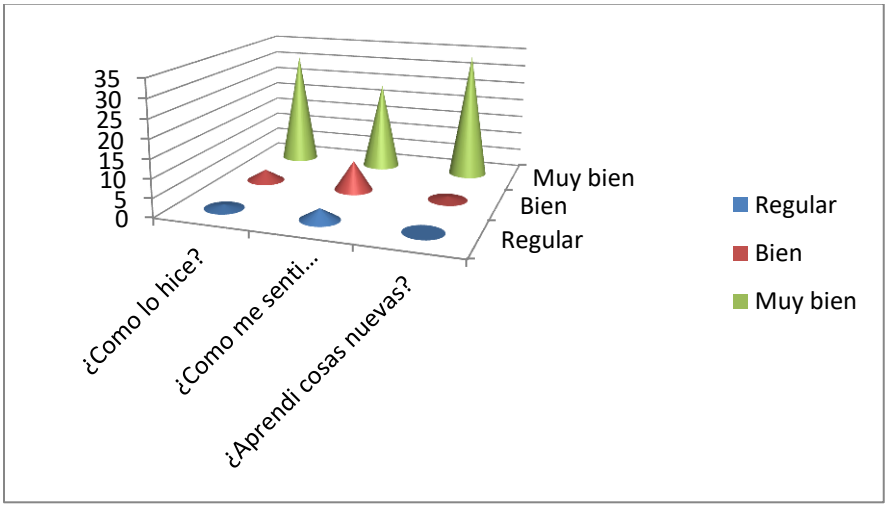
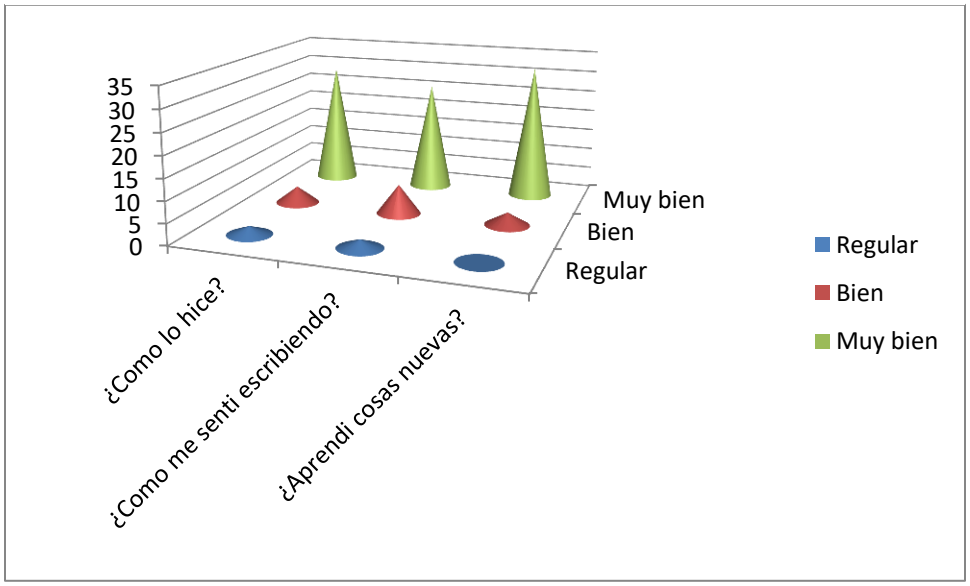


Figura 13 Gráfica que presenta las respuestas de cuestionarios de monitoreo en el taller 8.



De esta manera podemos apreciar que los estudiantes al participar del desarrollo del taller 8 mostraron un avance en la disposición frente al proceso de escritura, ya que las acciones de monitoreo aplicadas en los cuestionarios les permitió acudir a diferentes acciones de revisión de sus textos a nivel grupal e individual destacando según los resultados que al finalizar con el taller 8 los estudiantes estimaban con agrado los talleres de escritura referenciándolo como un proceso agradable, significativo y aplicable.

8.2.2.2. Propiedades del texto escrito

Las propiedades de un texto se define por Cassany et al. (1994) como “las condiciones para que un grupo de enunciados sean considerados un texto” (p.315). En el presente estudio es importante establecer la calidad de las producciones textuales de los estudiantes durante la intervención didáctica realizada. Ya que de esta manera se puede apreciar la efectividad en los procesos de textualización. Por ello, las producciones textuales fueron analizadas a

partir de tres aspectos que son: punto de vista semántico, morfosintáctico y pragmático. A continuación se hace el análisis de estos aspectos en cada una de las secuencias didácticas.

En los talleres de producción textual: 4, 6 y 8momentos denominados describo-escribo se proporcionaba a los estudiantes el formato (anexo 3, lado A) en el que realizaban sus producciones textuales teniendo en cuenta las pautas acordadas en cada una de las prácticas.

En la siguiente tabla (tabla 6) podemos apreciar algunas producciones textuales de los estudiantes que sirvieron para análisis de las propiedades evidenciadas en el desarrollo de la intervención didáctica:

Tabla 6 Análisis de las propiedades de los textos escritos de los estudiantes.

TALLER Nº	PREGUNTAS	PRODUCCIONES TEXTUALES DE LOS ESTUDIANTES
TALLER 4. Describo a mi mascota. (momento describo-escribo)	D: vamos a describir en nuestra plantilla sobre nuestra mascota, mencionando: -¿qué animal es? -¿Cómo se llama? -¿De que alimenta? -¿qué le gusta hacer?	E2: "Mi perro se llama Roki, es un pincher cafecito, tiene ojos negros y pelo corto, le gusta comer huesos del pollo y jugar con mis pies".
		E3: Tengo un loro que se llama Paquito, es de color verde, tiene plumas largas pero toca cortarlas para que no vuele a la calle, se alimenta de arroz, pan con leche y mango. Le gusta silbar como mi papá.
		E6: Mi mascota se llama Milú es una perrita café le gusta comer carne y comidas para perros, es gordita y le cortaron la cola,

		hace mucho bulla cuando están jugando los niños en la calle.
		E2: Mi gato se llama micho, es gris, caza ratones pero no se los come, le damos concentrado, le gusta salir en la noche a los techos, me gusta jugar con él y tirarle una mara.
TALLER 6. Describo el lobo (momento describo-escribo)	D: luego de ver el video, escribiremos sobre los lobos, es importante decir cómo son estos animales, cómo viven y las cosas sorprendentes que hayan aprendido en el video observado.	E8: El lobo tiene el cuerpo cubierto de pelo y orejas puntiagudas y su cola es larga, los lobos son animales carnívoros, pueden comer personas, el líder es el lobo más fuerte de la manada.
		E3: Los lobos son animales carnívoros, pero cuando están pequeñitos se alimentan de leche y no pueden salir de la madriguera. Se parecen a los perros, pero son muy salvajes.
		E5: Los lobos viven en manadas, las mamas cazan para los hijos y así comen las crías, ellos tienen cabeza, tronco y colmillos.
		E7: Los lobos son depredadores, son salvajes y pueden comerse a las personas, la manada es un grupo carnívoro se parecen mucho a los zorros cuando salen de la guarida es para hacer aventuras y conseguir alimento.
TALLER 8.	Luego de la exposición	E4: La iguana es un animal importante en

Realizo una descripción del animal representativo de mi municipio. (momento describo-escribo)	sobre la iguana realizaremos un escrito en el que describamos las principales características de este asombroso animal que abunda en nuestra región.	Barranca hay muchas iguanas porque les gusta vivir cerca del rio, ponen sus huevos cerca a la orilla para enterrarlos, su cuerpo está cubierto de escamas y tienen una cresta desde la cabeza a la cola, se alimenta de plantas.
		E6: La iguana se parece a una lagartija tiene una larga cola para protegerse, ponen huevos y tienen patas cortas y uñas largas, pueden trepar en los árboles. en Barrancabermeja se cuidan las iguanas porque hay muchas y son inofensivas, son de color verde para ocultarse en el pasto.
		E3: La iguana tiene cola larga, se parece a un lagarto, se reproducen por huevos viven en los árboles y arrastran su cuerpo por la tierra escalan árboles y pueden golpear duro con su cola cuando se sienten amenazados y escalar arboles porque tienen garras afiladas.

A continuación se presenta el análisis de las propiedades evidenciadas en los textos en los talleres aplicados.

Al desarrollar el taller 4 se le solicita a los estudiantes la elaboración de un texto que describa su mascota, previamente la docente había socializado algunas orientaciones mediante el estudio de dos textos descriptivos de dos mascotas, a partir de esto, los estudiantes contaban con una primera propuesta para la elaboración de sus escritos.

En el análisis de las producciones textuales de este taller se pudo apreciar que los estudiantes atendieron a características más coherentes con la tipología descriptiva, aspectos como títulos, tematización inicial, enumeración de partes o cualidades y asociaciones se hicieron más notables en las producciones de esta actividad de intervención inicial.

Desde el punto de vista semántico se aprecia que la información presentada en las producciones seleccionadas atiende a un texto descriptivo facilitando el reconocimiento sobre el objeto que se describe, expresiones como:

E2: *"Mi perro se llama…*
E3: *"Tengo un loro que se llama…*
E6: *"Mi mascota se llama…*
E2: *"Mi gato se llama…*

Resultan indicar un sentido inicial del texto demarcando su coherencia para expresar luego las secuencias lógicas para completarlo.

El estudiante que menciona E2: … "es un pincher cafecito, tiene ojos negros y pelo corto", expone en forma detallada características particulares de su mascota en cuanto al aspecto físico.

Desde el punto de vista pragmático se reconoce que en el taller 4 los estudiantes participan de una situación comunicativa autentica en donde permiten percibir un propósito general que atiende a la intención requerida por la situación, en este caso en de ofrecer información relevante sobre las cualidades de su mascota.

El estudiante E2 escribió, por ejemplo: “es gris, caza ratones pero no se los come” para luego poder indicar de que se alimentaba su mascota. Es importante destacar que la progresión temática es un aspecto relevante en la propiedad pragmática de un texto escrito.

Finalmente, **desde el punto de vista morfosintáctico**, se puede mencionar que los estudiantes contaron con pautas que orientaron un poco la organización y conformación del texto de esta manera se tuvo la oportunidad de regular el uso de comas y punto final para el orden elemental del texto contribuyendo así a la cohesión gramatical de los textos.

En cuanto al taller 6. La actividad de producción textual consistía en la recreación de la información presentada mediante un documental audiovisual que describía a los lobos como animales salvajes. Era necesario que los estudiantes estructuraran su texto a partir de los datos que percibieron como relevantes en la reproducción del video, es decir que en esta oportunidad existía mayor libertad en la selección del contenido a presentar lo que implicaba la toma de decisiones entre aspectos necesarios de los innecesarios.

El análisis **semántico** permite indicar que en este ejercicio los estudiantes hicieron uso de terminología más particular, la cual se presentaba en el material observado, por ejemplo el estudiante E8 escribió: “El lobo tiene el cuerpo cubierto de pelo y orejas puntiagudas y su cola es larga, los lobos son animales carnívoros, pueden comer personas, el líder es el lobo más fuerte de la manada”. Algunos términos como puntiagudas, carnívoros, líder, manada etc. hacen parte del léxico proporcionado en el material audiovisual, lo cual nos permite afirmar que los estudiantes en este tipo de ejercicios pueden adquirir un léxico aplicable a sus producciones textuales.

Desde el punto de vista **pragmático** se puede mencionar a partir del taller 6 que los estudiantes al entrar en contacto con discursos descriptivos pueden apropiarse de actos de habla pertinentes para dar a conocer una información esencial y complementaria. Por ejemplo el estudiante E3 escribió: “Los lobos son animales carnívoros, pero cuando están

pequeñitos se alimentan de leche y no pueden salir de la madriguera". De esta manera el estudiante expone la diferencia de la alimentación de los lobos según sus etapas de vida.

A nivel **morfosintáctico** luego de las orientaciones los estudiantes hicieron uso variado y eficaz de artículos, pronombres y adjetivos. Por ejemplo en los escritos de los estudiantes mencionan: E5: "las mamas cazan para los hijos y así comen las crías, ellos tienen cabeza, tronco y colmillos". E7: "la manada es un grupo carnívoro"

Esto permite indicar que los enunciados construidos en esta actividad presentaban oraciones mejor formadas aplicando reglas propias del código lingüístico.

Finalmente, en el desarrollo del taller 8 los estudiantes debían entregar una producción textual acorde a sus experiencias y a los conocimientos proporcionados por la exposición en cada una de las diapositivas. En el análisis de estos productos se puede reconocer que los escritos evidenciaron una progresión en las propiedades textuales estudiadas.

Se puede apreciar en los textos seleccionados que desde el punto de vista **semántico** los textos presentan información válida y además suficiente (respecto al nivel escolar) que respalda características principales de lo describe. El estudiante E4 escribe por ejemplo: "en Barranca hay muchas iguanas porque les gustan vivir en el rio, ponen sus huevos cerca a la orilla para enterrarlos", de esta manera la información presentada es pertinente para el contexto comunicativo situado, mostrando además características de un explicación textual.

En el aspecto **pragmático**, los textos evidencian a su vez un propósito descriptivo, por ejemplo el estudiante E3 escribió: "La iguana tiene cola larga, se parece a un lagarto, se reproducen por huevos viven en los árboles y arrastran su cuerpo por la tierra y pueden golpear duro con su cola cuando se sienten amenazados y escalar árboles porque tienen

garras afiladas". Es claro que el estudiante reconoce aspectos como el tema, propósito y reglas contextuales para construir su discurso descriptivo.

En cuanto al punto de vista **morfosintáctico** se desempeña una mejor relación de los aspectos morfológicos y sintácticos en función de concordancias de género, número y persona, por ejemplo en el texto del estudiante E6 dice: "La iguana se parece a una lagartija tiene una larga cola para protegerse, ponen huevos y tienen patas cortas y uñas largas, pueden trepar en los árboles. En Barrancabermeja se cuidan las iguanas porque hay muchas y son inofensivas, son de color verde para ocultarse en el pasto" aunque en el texto se presenta repeticiones de conectores se puede resaltar que estos no afectan la impresión global del texto y su escritura e comprensible.

9. CONCLUSIONES

A partir del estudio de cada una de las actividades propuestas en la unidad didáctica de la presente investigación se pueden concretar las siguientes conclusiones, desde el ejercicio y espacio de enseñanza-aprendizaje brindado a los estudiantes de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo Sede E. Manuela Beltrán De Barrancabermeja.

- Al iniciar el estudio se encontró que los textos descriptivos de los estudiantes presentaban deficiencias a nivel semántico, pragmático y morfosintáctico, afectando la calidad de sus producciones. A partir de ello, se hace necesario la elaboración y aplicación de una unidad didáctica que fortalezca habilidades imprescindibles para la construcción de textos descriptivos.

- El diseño y aplicación de la unidad didáctica implicó para el docente el estudio y reflexión de referentes en los que otorguen a los ejercicios de escritura descriptiva un carácter funcional en el aula. La intervención didáctica garantizó una programación que permitiera a los estudiantes no solo fortalecer sus actividades cognitivo-lingüísticas de la habilidad descriptiva, sino también autorregular de forma más consciente su proceso de producción textual, atendiendo a las etapas de planificación, redacción y revisión.

- Las actividades que se desarrollaron a través de la unidad didáctica permitió la participación activa y conjunta del grupo de estudiantes desde las relaciones docente-estudiante y estudiante-estudiantes, de tal manera que se garantizara una constante regulación y autorregulación de la producción textual en el aula.

- la construcción de textos descriptivos implica el desarrollo de acciones cognitivas y lingüísticas tales como: observar, identificar lo esencial, comparar usando semejanzas o

diferencias y comunicar información, las cuales se consideran relevantes en el proceso de aprendizaje desde los primeros años de escolaridad.

- La estructura del texto descriptivo permite que los estudiantes del grado primero den cuenta de sus aprendizajes mediante la reorganización de la información brindada, apropiándose de nuevo léxico y otorgando a la escritura un papel funcional.

- A partir de los referentes teóricos, antecedentes abordados y las evidencias de la presente investigación fue posible dar cuenta de la incidencia que tiene el ejercicio de la habilidad descriptiva por la relevancia de las acciones cognitivas y lingüísticas que implica, lo cual, favorece los procesos de la producción textual con estudiantes del grado primero.

10. RECOMENDACIONES

Se recomienda a la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo del municipio de Barrancabermeja que la unidad didáctica propuesta en esta investigación sea aceptada para su ejecución en la población del grado primero, ajustándola a las necesidades de las diferentes sedes, con el fin de usar conocimientos teórico-prácticos para favorecer las competencias escritoras en el área tanto de lenguaje como en las demás.

Se sugiere también que investigaciones similares en esta línea de investigación sean viabilizadas desde la consolidación de unidades didácticas que garanticen los componentes destacados en la presente investigación.

Para estudios similares se recomienda que desde la tipología descriptiva se aborden el aspecto recreativo mediante el tratamiento de otros textos literarios como: adivinanzas, etopeyas, autorretratos, diarios, etc. los cuales al ser trabajados con dinámicas lúdicas pueden despertar el interés y la motivación permanente de los estudiantes de primeros grados.

Así mismo, otra recomendación es que es necesario que para llevar a cabo la aplicación de la unidad didáctica en el grado primero, los estudiantes cuenten con un nivel de básico de lecto-escritura, que les permita expresar en forma escrita informaciones, para el caso de los estudiantes que evidencien dificultades especiales para expresarse mediante el código escrito en este grado conviene brindarle la posibilidad de emplear con acciones de apoyo complementarias el uso de materiales o recursos que permitan un avance de la habilidad descriptiva a nivel oral, para que con la ayuda del docente logre posteriormente alcanzar aprendizajes que en situaciones comunicativas fortalezcan la producción textual.

11. REFERENCIAS

Álvarez, M. (1993). Tipos de escrito I: narración y descripción. Madrid: Arco Libros.

Álvarez, O. (2013). *Las unidades didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales, Educación Ambiental y Pensamiento Lógico Matemático*. Bogotá, Colombia: Universidad de San Buenaventura.

Álvarez, T. (1999) *La descripción en la enseñanza de la lengua*. Universidad Complutense de Madrid. Volumen 11 (11) 15-42, Madrid. Recuperado en: http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9999110015A/19689

Álvarez, T. (2002). El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 160-167.

Anónimo. Habilidades del nivel literal. s.f. Recuperado en: http://conaldi.edu.co/wp_ES/wordpress/wp-content/uploads/sites/85/2016/12/4.-Habilidades-del-Nivel-Literal.pdf

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cindep. 2012. *Capacidad y procesos Cognitivos*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia recuperado en http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1174/1384

Ghiso, A. (1999) el taller en procesos de investigación interactivos Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. 5, núm. 9, pp. 141-153 Universidad de Colima. Colima, México. Recuperado en: http://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf

Horcas, J. (2009) *Texto descriptivo*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, recuperado en: http:// www.eumed.net/rev/cccss/03/jmhv6.htm

Izquierdo, Mercè y Adúriz-Bravo, Agustín. *Los Modelos Teóricos Para La Ciencia Escolar. Un ejemplo de Química.* Enseñanza de las Ciencias, 2005. Número Extra. VII Congreso.

Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/62536729/Jorba-2000-Hablar-y-Escribir-Para-Aprender-Copia-con-fines-academicos.

Latorre, A. (2003). *La investigación- acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Serie Investigación Educativa.* Barcelona. Ed Graó.

Mateo, T. (2016) Tesis doctoral análisis del tratamiento de la descripción escrita en libros de texto de 1º y de 3º de educación secundaria obligatoria, en el bloque temático de geografía, y su proyección en la formación del profesorado. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Ministerio de Educación Nacional (1998) *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana.* Bogotá, Colombia. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2003) *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá, Colombia. MEN.

Miralles, P., Molina, S., Ortuño, J. La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad De Murcia. En: Educatio Siglo XXI, Vol. 29 nº 1 · 2011, pp. 149-174.

Perafán E., Gerardo Andrés. *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor de ciencias.* Folios. Segunda época. N. 37. Primer semestre de 2013. pp. 83-93.

Prats, J. "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales" En: História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de Históriória/UEL. Vol 9. Universidade Estadual de Londrina. Brasil. 2003.

Quintanilla, M. La ciencia en la escuela: un saber fascinante para aprender a 'leer el mundo', Rev. Pensamiento Educativo, 39(2), pp. 177-204.

Quiroz, R. E. y Díaz, A. E. La investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y su dinámica de articulación en un grupo de universidades públicas en Colombia. En: Revista Uni-Pluri/versidad. Vol.11 No.2, p24. 2011 Versión Digital. Facultad de Educación-Universidad de Antioquia. Medellín, Col.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23ª ed.). Consultado en http://dle.rae.es/?id=JvGWgMw

Sánchez, M. (1999) Desarrollo de habilidades de pensamiento: procesos básicos del pensamiento. Ed. México: trillas.

Sánchez, G. y Valcárcel, M. (1993) Diseño de unidades didácticas en el área de ciencias experimentales. *Investigación y experiencias didácticas,* 11(1), 33-44.

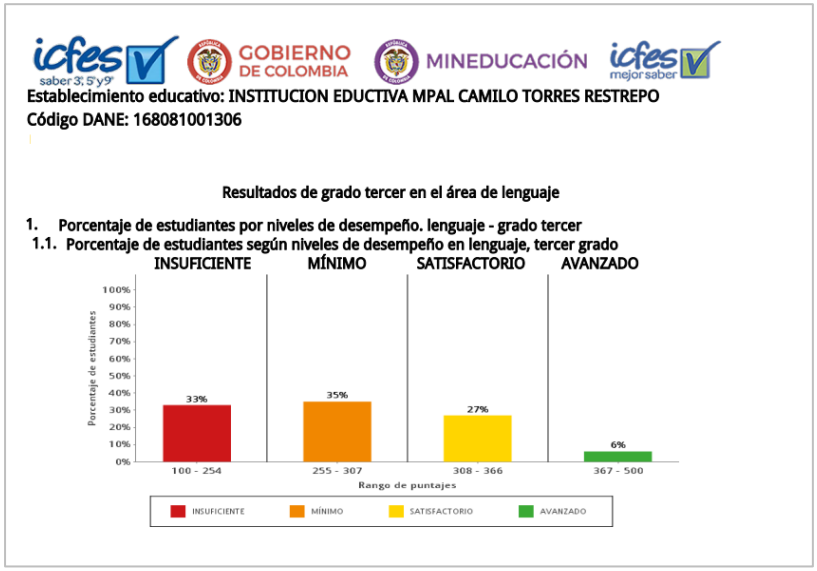
Sanmartí, N. *La unidad didáctica en el paradigma constructivista.* Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad Autónoma de Barcelona.Recuperado enhttp://ocw.pucv.cl/cursos-1/didactica-i/materiales-de-clases-1/09-la-unidad-didactica-en-el-paradigma-constructivista.

Tamayo, O., Vasco, C., García, L., Giraldo, A., Rivero, M., Quinceno, H.y Suarez, M. *Diseño y Análisis de Unidades Didácticas desde una Perspectiva Multimodal.* Recuperado en*http://aulavirtualuam.edupol.com.co/pluginfile.php/156893/mod_resource/content/1/Cap%C3%ADtulo%205%20Dise%C3%B1o%20y%20An%C3%A1lisis%20de%20Unidades%20Did%C3%A1cticas%20desde%20una%20Perspectiva%20Multimodal.pdf*

Velásquez, B., Remolina, N., & Calle, M. (2013) *Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios*. Revista de investigación UNAD. Volumen 12. Número 2, 23-41.

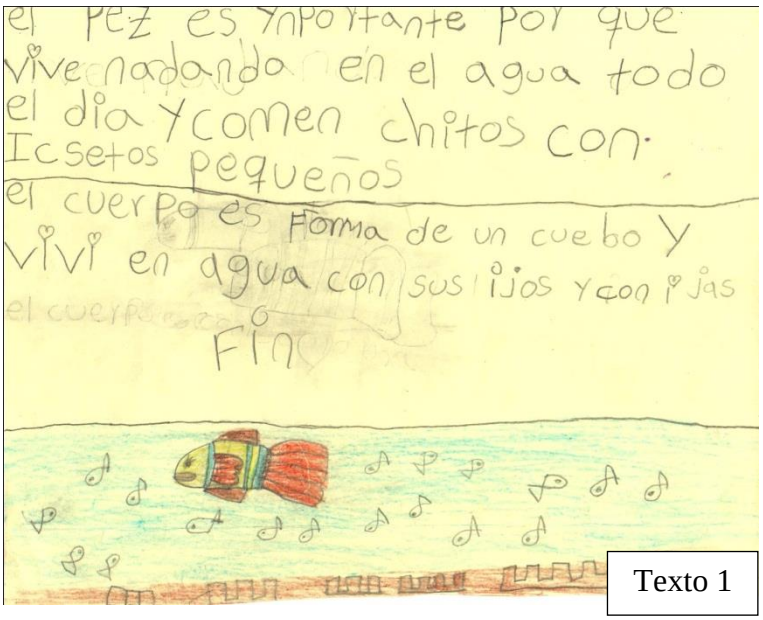
12. ANEXOS

Anexo 1 Resultados Pruebas Saber Lenguaje grado 3º de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo 2016





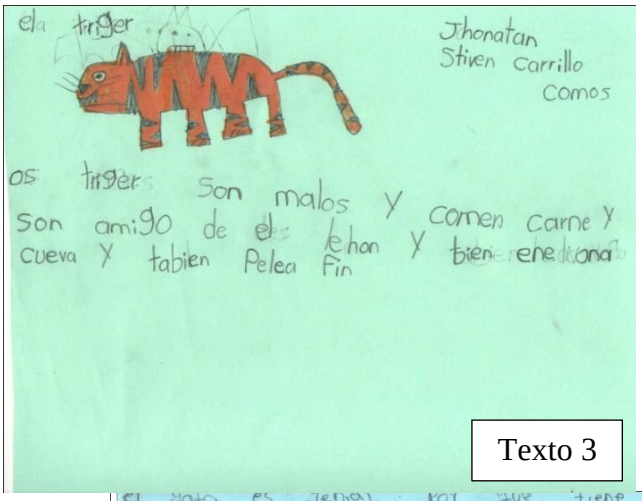
Anexo 2 Producciones textuales en el instrumento de ideas previas de los estudiantes.



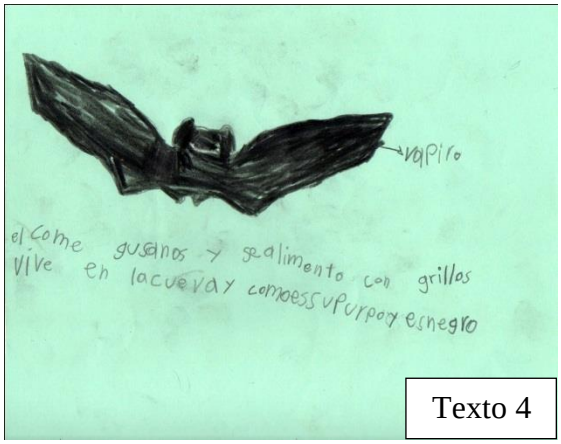
Texto 1



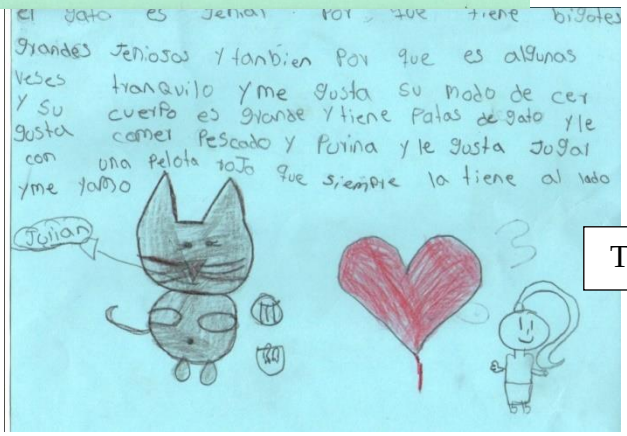
Texto 2



Texto 3



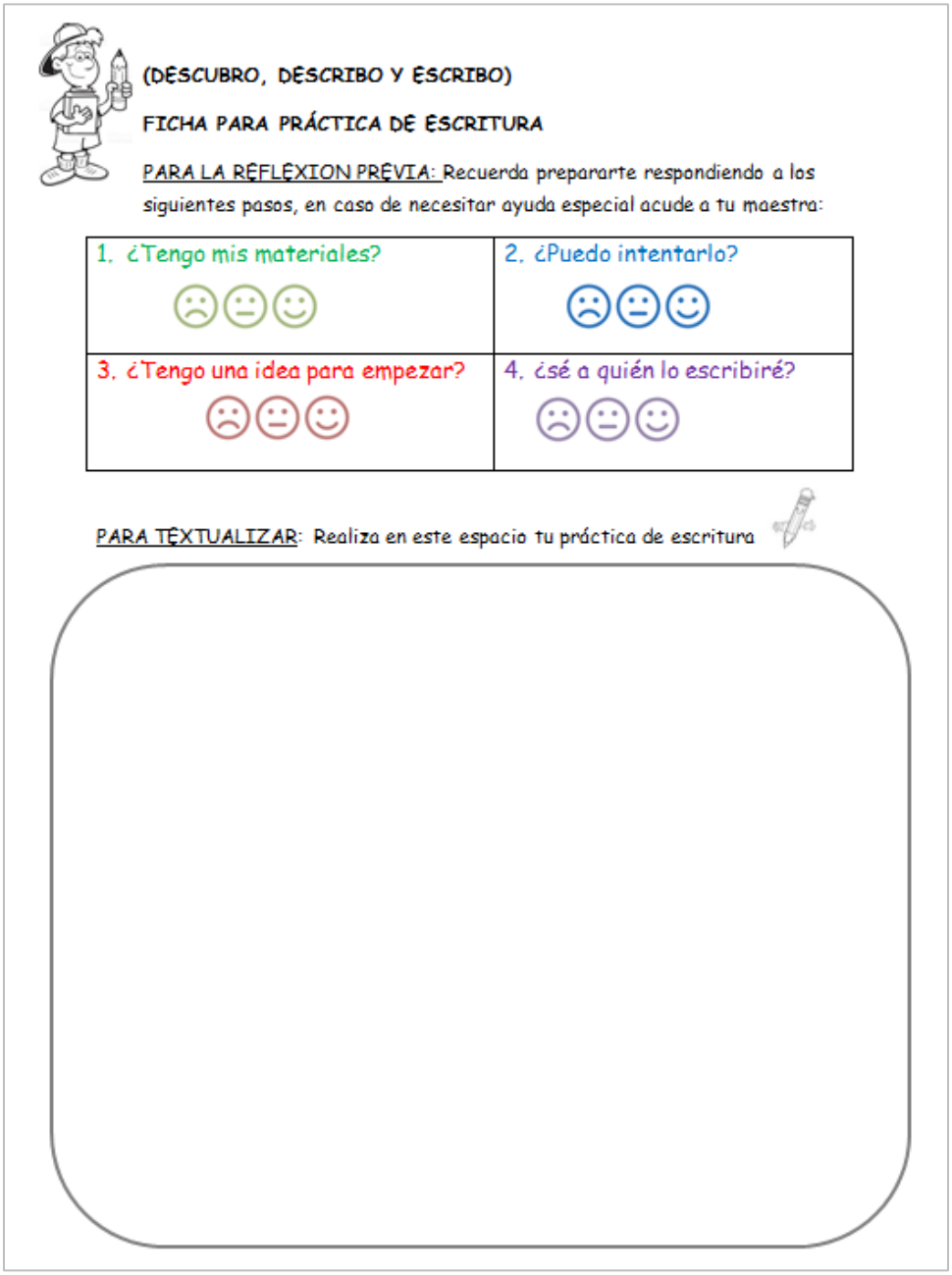
Texto 4



Texto 5

Anexo 3 formato talleres de escritura

Lado A.



(DESCUBRO, DESCRIBO Y ESCRIBO)

FICHA PARA PRÁCTICA DE ESCRITURA

PARA LA REFLEXION PREVIA: Recuerda prepararte respondiendo a los siguientes pasos, en caso de necesitar ayuda especial acude a tu maestra:

1. ¿Tengo mis materiales?	2. ¿Puedo intentarlo?
3. ¿Tengo una idea para empezar?	4. ¿sé a quién lo escribiré?

PARA TEXTUALIZAR: Realiza en este espacio tu práctica de escritura

Lado B.

PARA MONITOREO:

Ya terminé:



¿Cómo lo hice?



¿Cómo me sentí escribiendo?



¿Aprendí cosas nuevas?



Espacio para observaciones de la maestra:

Anexo 4 Diseño instrumento de ideas previas

INSTRUMENTO DE IDEAS PREVIAS

TALLER 1.Asombrosos animales

MOMENTO: DESCUBRO-DESCRIBO.

OBJETIVOS:

- Propiciar un espacio de intercambio oral en el que los estudiantes expongan sus ideas previas respecto a las características de los animales.
- Reconocer en las intervenciones de los estudiantes la apropiación de actividades cognitivas y lingüísticas propias de la habilidad descriptiva.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

1. **EXPLORACION:**

Se les indica a los estudiantes la importancia de reconocer características particulares de algunos seres vivos como los animales, ya que poseen cualidades asombrosas que facilitan su supervivencia y difieren entre otros seres vivos.

Dialogar con los estudiantes sobre las experiencias que han tenido para conocer características de algunos animales.

Permitir que los estudiantes expongan los diferentes medios por los cuales han apreciado aspectos particulares de estos seres vivos.

Preguntas para intervenciones orales:

¿Han observado animales cuidadosamente?...Cuentéenme sobre ello.

¿Cómo lo han hecho?

Al observar cuidadosamente ese animal…

¿Recuerdan algo que les haya sorprendido mucho de ellos?

2. **ESTRUCTURACIÓN:**

Invitar a los estudiantes a observar imágenes de dos animales en particular: el tiburón y el tigre, dar un espacio breve para que puedan detenerse a apreciar dichas imágenes fotográficas.





Preguntas para intervenciones orales:

(Al ver la imagen) cuéntenme… ¿Cómo es un tigre?

(Al ver la imagen) ahora… ¿Cómo es un tiburón?

Si buscáramos cosas parecidas entre el tigre y el tiburón ¿Qué podríamos mencionar?

El tigre y el tiburón tienen cosas diferentes, por ejemplo… ¿Cuáles?

3. **TRANSFERENCIA:**

Socializar a los estudiantes la importancia de observar algún objeto para poder expresar como son y las características que lo identifican.

4. **CIERRE:**

La docente realiza una descripción oral sencilla de cada uno de los animales, de tal manera que los estudiantes identifiquen rasgos de la tipología descriptiva.

Conversar con los estudiantes sobre lo que percibieron durante la exposición de las descripciones orales del docente.

TALLER 2.Mi animal favorito.

MOMENTO: DESCRIBO- ESCRIBO.

OBJETIVOS:

- Realizar una producción textual escrita descriptiva respecto a un animal que sea de su interés.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

1. **EXPLORACION:**

Comentar que durante las actividades de expresión escrita (describo-escribo) aprenderán a realizar escritos importantes para dar a conocer información relevante que otras personas pueden desconocer.

Animarlos a participar en forma activa en el ejercicio de producción textual, garantizando el respaldo necesario para hacer uso del código escrito en situaciones de producción escrita.

2. **ESTRUCTURACIÓN:**

Entregar los materiales (cartulinas) para que los estudiantes apliquen las siguientes pautas en la elaboración de sus descripciones.

Pautas:

-selecciona un animal favorito.

-realizar un texto descriptivo en el que se dé a conocer características especiales de ese animal.

-recuerda titular el escrito y escribir aspectos que respondan a interrogantes como: ¿cómo es su cuerpo? ¿Dónde vive? ¿Dequé se alimenta? ¿Qué lo hace especial? Etc.

-pueden apoyar su escrito con dibujos relacionados con lo mencionado en el texto.

3. **TRANSFERENCIA:**

Atender las inquietudes de los estudiantes respectos al ejercicio de composición escrita, resaltando observaciones a nivel general a partir de las dificultades percibidas en el proceso.

4. **CIERRE:**

En pequeños grupos leemos las producciones escritas, permitiendo las correcciones grupales a partir de la revisión facilitada.

Felicitar la participación y leer en voz alta al grupo en general tres o más producciones textuales que sirvan de ejemplo y apoyo tras el alcance de los objetivos planteados.

Anexo 5. Unidad didáctica

INTRODUCCIÓN

La presente unidad didáctica se realiza como intervención para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de producción textual con los estudiantes del grado primero por medio del ejercicio de las actividades cognitivo-lingüísticas de la habilidad descriptiva.

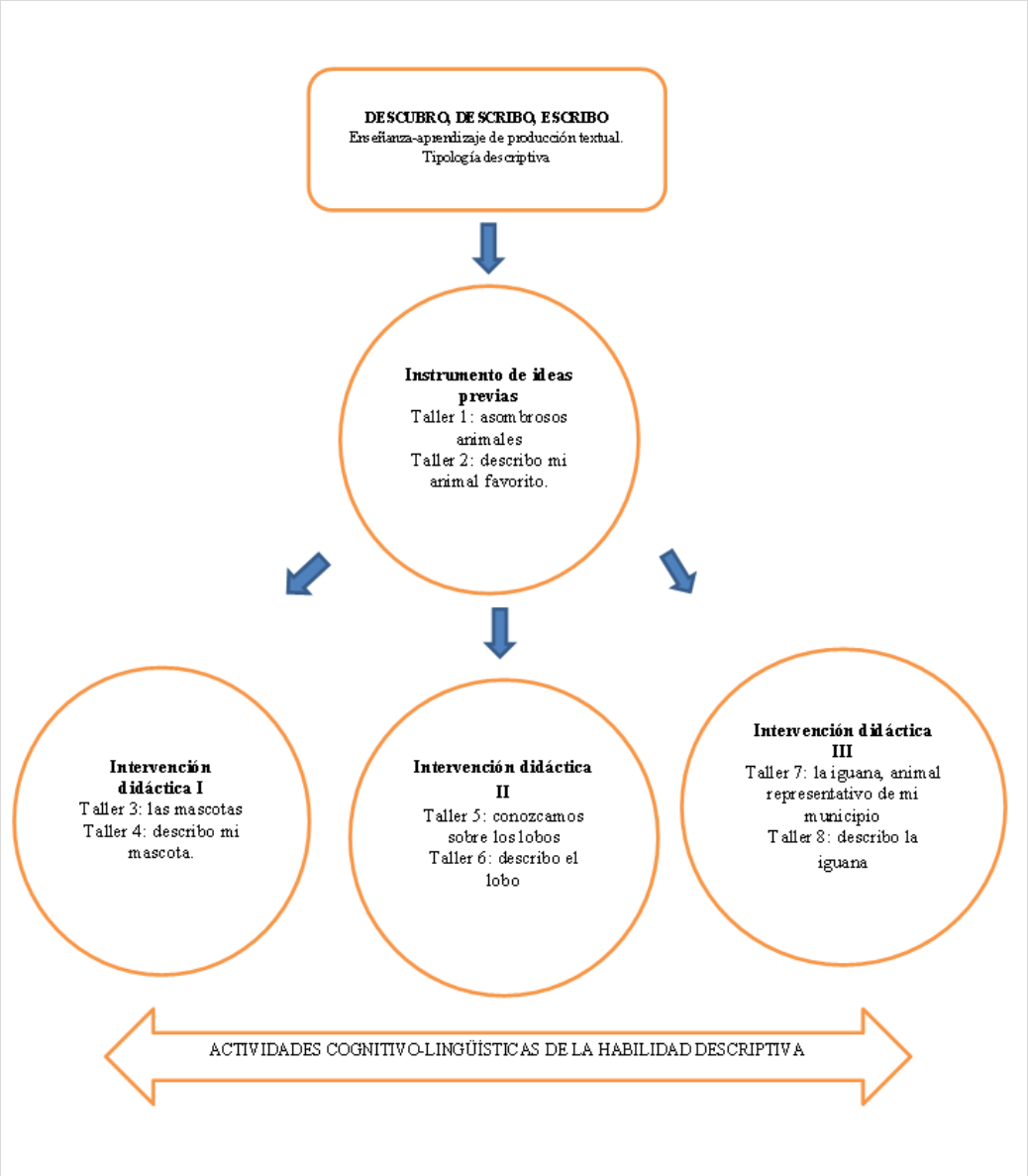
Así mismo se trabaja en esta unidad la apropiación de conocimientos relacionados con el eje temático de los animales para promover información interesante y factible a la tipología textual descriptiva. El desarrollo de acciones que favorezcan la producción textual se reflejan en el estudio de las propiedades textuales que alcancen a dominar los estudiantes, por ello es importante que el estudiante previamente a su proceso de redacción descriptiva tenga contacto con textos que ofrezcan información desde esta tipología especifica.

Por consiguiente los estudiantes realizaran entre las intervenciones diseñadas dos talleres consecutivos entre sí, el primero denominado descubro-describo que promueve una situación de contacto con nuevos saberes y el segundo denominado describo-escribo en el cual los estudiantes participaran de actividades específicas de expresión escrita. Cada taller a su vez se planifica mediante los espacios progresivos siguientes: exploración, estructuración, transferencia y cierre.

De la misma manera se espera que los estudiantes se apropien de conocimientos científicos importantes respecto al entorno natural y social en el que desenvuelve, atendiendo activamente a dinámicas participativas, desde situaciones comunicativas auténticas que puedan promoverse en el aula.

Finalmente se espera que los estudiantes superen aquellos obstáculos evidenciados en los procesos de producción textual, ya que en este grado escolar se requiere de la adquisición de un proceso lecto-escritor fortalecido.

A continuación se representa la estructura procedimental de la intervención didáctica construida:



INTERVENCION DIDACTICA I

TALLER 3. Las mascotas

MOMENTO: DESCUBRO-DESCRIBO.

OBJETIVOS:

- Reconocer la estructura y la comprensión de textos descriptivos como apoyo previo para los procesos de producción textual.

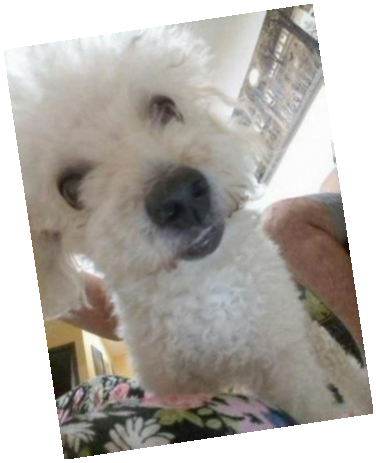
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

1. **EXPLORACION:**

Presentar a los estudiantes fotografías de dos mascotas y realizar preguntas como:

¿Cómo es el cuerpo de la mascota de la fotografías?

Escuchar las intervenciones de los estudiantes y orientar sus intervenciones complementando la información y detallando de acuerdo a las imágenes.





2. **ESTRUCTURACIÓN:**

Invitar a los estudiantes a escuchar atentamente el texto descriptivo de cada uno de las mascotas.

> "Lucy es una hermosa perrita, Es de color blanco, tiene la naricita negra y una pequeña colita, su pelaje es churquito, le gusta comer y salir al parque

conmigo, Lucy nos acompaña cuando estamos solos y duerme cerca al lavadero".

"Dante es un perro muy grande, su pelo es corto de color café, sus ojos son cafés y tiene orejas largas, le gustan las galletas de perros y tiene una cola larga, juega conmigo en el patio de la casa".

Pedir a los estudiantes que de acuerdo a las descripciones relacionen las fotografías con los nombres propios de las mascotas.

3. **TRANSFERENCIA:**

Socializar con los estudiantes sobre las características de los textos anteriores, compartiendo sugerencias para la realización de un texto descriptivo. Proponer un ejemplo con aportes colectivos respecto a una mascota particular.

Explicar y aplicar actividades cognitivo-lingüísticas de la habilidad descriptiva como observar, identificar lo esencial, comparar previas a la acción descriptiva.

4. **CIERRE:**

Leer el texto descriptivo construido en el tablero, resaltar los aspectos relevantes para la producción de textos escritos descriptivos.

TALLER 4. Describo a mi mascota

MOMENTO: DESCRIBO- ESCRIBO.

OBJETIVOS:

- Realizar una producción textual atendiendo a las acciones recomendadas previas al momento de escritura de texto descriptivo.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

1. **EXPLORACION:**

Compartir el objetivo de la actividad y entregar el formato de expresión escrita, (ver Anexo 3) para diligenciar los ítems de planificación de la escritura.

2. **ESTRUCTURACIÓN:**

Invitar a los estudiantes para la elaboración de textos en donde describan a su mascota.

3. **TRANSFERENCIA:**

Al concluir el ejercicio pedir a los estudiantes que diligencien el cuestionario de monitoreo

4. **CIERRE:**

Socializar en el grupo las producciones realizadas, resaltando las fortalezas y sugiriendo cambios para superar debilidades u obstáculos presentados.

TALLER 5. Conozcamos sobre los lobos

MOMENTO: DESCUBRO-DESCRIBO.

OBJETIVO:

- Reconocer información amplia y suficiente de un ser vivo mediante el uso de habilidades cognitivo-lingüísticas de la habilidad descriptiva.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

1. **EXPLORACION:**

Partir de interrogantes como:

¿Han observado un lobo?

¿Cómo viven?

¿De qué se alimentan?

¿Cómo es su cuerpo?

2. **ESTRUCTURACIÓN:**

Exponer el video documental de los lobos.



https://www.youtube.com/watch?v=TS5N--wGQyw

3. **TRANSFERENCIA:**

Mediante la reproducción de la segunda parte del video permitir que los estudiantes participen respondiendo las preguntas sugeridas durante la reproducción del mismo.



https://www.youtube.com/watch?v=_3nLwGZejBE

4. **CIERRE:**

-socializar la experiencia mediante preguntas generales del material presentado en la sesión.

TALLER 6. Describo el lobo

MOMENTO: DESCRIBO- ESCRIBO.

OBJETIVO:

- Elaborar un texto descriptivo escrito a partir de las características principales de los lobos apreciadas en el documental abordado en la clase anterior.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

1. **EXPLORACION:**

Compartir el objetivo de la actividad y entregar el formato de expresión escrita, (ver Anexo 3) para diligenciar los ítems de planificación de la escritura.

2. **ESTRUCTURACIÓN:**

Invitar a los estudiantes para la elaboración de textos en donde describan el lobo.

3. **TRANSFERENCIA:**

Al concluir el ejercicio pedir a los estudiantes que diligencien el cuestionario de monitoreo.

4. **CIERRE:**

Socializar en el grupo las producciones realizadas, resaltando las fortalezas y sugiriendo cambios para superar debilidades u obstáculos presentados.

TALLER 7. La iguana el animal silvestre de mi municipio

MOMENTO: DESCUBRO-DESCRIBO.

OBJETIVOS:

- Apreciar mediante diapositivas enunciados descriptivo sobre las características y la vida de la iguana, considerado el animal emblemático del municipio de Barrancabermeja.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

1. **EXPLORACION:**

Mediante imágenes iconográficas de la cultura barranquera realizar preguntas como:

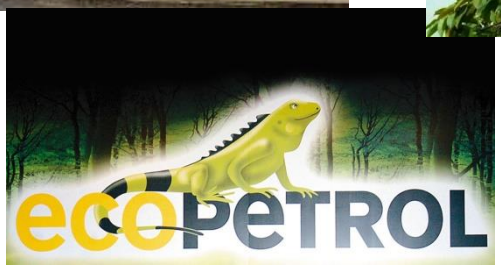
-¿Por qué consideran que en nuestro municipio se resalta la iguana?

-¿Qué sabemos sobre este animal?











2. **ESTRUCTURACIÓN:**

Presentar a los estudiantes mediante diapositivas una exposición sobre las características físicas de las iguanas, sus cualidades adaptativas, desarrollo y vida en general.

3. **TRANSFERENCIA:**

Realizar preguntas claves de aspectos relevantes socializados en la exposición.

4. **CIERRE:**

Resaltar la importancia de esta especie para la identidad cultural de nuestro municipio, solicitar la participación y comentarios sobre acciones que contribuyan a su conservación.

TALLER 8.La iguana el animal silvestre de mi municipio

MOMENTO DESCRIBO- ESCRIBO.

OBJETIVO:

- Elaborar un texto descriptivo escrito a partir de las características principales de las iguanas apreciadas en la exposición descriptiva previa.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD.

1. **EXPLORACION:**

Compartir el objetivo de la actividad y entregar el formato de expresión escrita, (ver Anexo 3) para diligenciar los ítems de planificación de la escritura.

2. **ESTRUCTURACIÓN:**

Invitar a los estudiantes para la elaboración de textos en donde describan a la iguana como animal representativo del municipio

3. **TRANSFERENCIA:**

Al concluir el ejercicio pedir a los estudiantes que diligencien el cuestionario de monitoreo

4. **CIERRE:**

Socializar en el grupo las producciones realizadas, resaltando las fortalezas y sugiriendo cambios para superar debilidades u obstáculos presentados.