

RESIGNIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA CATEGORÍA GRAMATICAL
ADJETIVO PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE UNA SECUENCIA
DESCRIPTIVA EN PRIMARIA

DIANA CAROLINA SIERRA VALBUENA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA
BUCARAMANGA

2020

RESIGNIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA CATEGORÍA GRAMATICAL
ADJETIVO PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE UNA SECUENCIA
DESCRIPTIVA EN PRIMARIA

DIANA CAROLINA SIERRA VALBUENA

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magister en Didáctica de la
Lengua Materna de la Universidad Industrial de Santander

Director

JHON ALEXÁNDER MONSALVE FLÓREZ

Magister en Lingüística

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE IDIOMAS

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

BUCARAMANGA

2020

CONTENIDO

| | Pág. |
|--|-------------|
| INTRODUCCIÓN..... | 12 |
| 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 14 |
| 1.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 21 |
| 1.1.1 Objetivo general..... | 21 |
| 1.1.2 Objetivos específicos..... | 21 |
| 2. MARCO TEÓRICO..... | 23 |
| 2.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DIDÁCTICO..... | 23 |
| 2.1.1 Enseñanza de la gramática..... | 23 |
| 2.1.2 Enseñanza de la escritura..... | 26 |
| 2.2 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA..... | 29 |
| 2.2.1 Constructivismo..... | 29 |
| 2.3 PERSPECTIVA PEDAGÓGICA..... | 31 |
| 2.3.1 Enfoque por competencias..... | 32 |
| 2.3.2 Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua..... | 34 |
| 2.4 PERSPECTIVA DIDÁCTICA..... | 36 |
| 2.4.1 Resignificación de la enseñanza de la gramática en primaria..... | 38 |
| 2.4.1.1 Selección de los contenidos gramaticales de acuerdo a los objetivos prácticos y teóricos ¿Qué enseñar?..... | 39 |
| 2.4.1.2 Enseñanza cíclica y sistematizada ¿Cuándo y en qué medida?..... | 40 |
| 2.4.1.3 Enseñanza gramatical partiendo de la predicación ¿Cómo enseñar?..... | 42 |
| 2.4.1.4 Finalidad de la gramática ¿Para qué enseñar gramática?..... | 44 |
| 2.5 MARCO CONCEPTUAL..... | 45 |
| 2.5.1 La competencia comunicativa..... | 45 |
| 2.5.2 Proceso de composición..... | 47 |
| 3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN..... | 51 |
| 3.1 INVESTIGACIÓN ACCIÓN..... | 51 |

| | |
|---|-----|
| 3.2 FASE DE INVESTIGACIÓN..... | 53 |
| 3.3 FASE DE INTERVENCIÓN..... | 54 |
| 3.4 MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS DE ESTA INVESTIGACIÓN | 55 |
| 3.4.1 Análisis documental. | 55 |
| 3.5 POBLACIÓN Y MUESTRA | 56 |
| 3.6 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | 56 |
| 3.7 PROTECCIÓN DE PARTICIPANTES | 57 |
| 4. CARACTERIZACIÓN DE LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES | 59 |
| 4.1 DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA | 65 |
| 4.1.1 Primer momento o fase exploratoria: Prueba diagnóstica y presentación de la secuencia didáctica. | 66 |
| 4.1.2 Segundo momento: Características lingüísticas..... | 71 |
| 4.1.3 Tercer momento: Características textuales..... | 89 |
| 4.1.4 Cuarto momento: Desarrollo de la tarea final | 94 |
| 4.1.5 Quinto momento: Evaluación. | 97 |
| 4.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA..... | 98 |
| 5. CONCLUSIONES | 101 |
| 6. RECOMENDACIONES..... | 103 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 104 |
| ANEXOS | 108 |

LISTA DE FIGURAS

| | Pág. |
|---|-------------|
| Figura 1. Objetivos prácticos y teóricos de la enseñanza gramatical | 37 |
| Figura 2. Modelo arquitectónico del estudio gramatical | 43 |
| Figura 3. Subcompetencias de la competencia comunicativa | 47 |
| Figura 4. Modelo de proceso de escritura Flower y Hayes..... | 48 |
| Figura 5. Fases de la investigación..... | 53 |
| Figura 6. Modelo cíclico de sistematización gramatical..... | 89 |

LISTA DE CUADROS

| | Pág. |
|--|-------------|
| Cuadro 1. Análisis categoría: reconocimiento de la tipología textual..... | 59 |
| Cuadro 2. Análisis categoría: reconocimiento de las características de los textos descriptivos..... | 60 |
| Cuadro 3. Análisis tipo de descripción según su función | 61 |
| Cuadro 4. Análisis tipo de descripción según el modo | 61 |
| Cuadro 5. Análisis tipo de descripción según el objeto descrito | 62 |
| Cuadro 6. Análisis prueba escrita inicial | 63 |
| Cuadro 7. Secuencia didáctica | 68 |
| Cuadro 8. Actividades primer momento | 70 |
| Cuadro 9. Etapas de la secuencia y momentos de la intervención | 72 |
| Cuadro 10. Análisis tipo de descripción según el objeto descrito | 73 |
| Cuadro 11. Actividades cuarto momento | 90 |
| Cuadro 12. Actividades cuarto momento | 94 |
| Cuadro 13. Análisis reconocimiento de las características de las secuencias descriptivas..... | 98 |
| Cuadro 14. Análisis tipos de descripción según su función..... | 99 |
| Cuadro 15. Análisis tipo de descripción según el modo | 99 |
| Cuadro 16. Análisis descripción obedece a lo indicado (descripción de un lugar).99 | 99 |
| Cuadro 17. Análisis reconocimiento de la tipología textual | 99 |
| Cuadro 18. Hallazgos análisis prueba escrita (Anexo N) | 100 |

LISTA DE ANEXOS

| | Pág. |
|---------------|-------------|
| ANEXO A..... | 108 |
| ANEXO B..... | 112 |
| ANEXO C | 116 |
| ANEXO D | 127 |
| ANEXO E | 133 |
| ANEXO F..... | 134 |
| ANEXO G | 135 |
| ANEXO H | 136 |
| ANEXO I..... | 138 |
| ANEXO J..... | 141 |
| ANEXO K | 142 |
| ANEXO L..... | 144 |
| ANEXO M..... | 147 |
| ANEXO N | 148 |
| ANEXO O..... | 153 |

A mi familia, por ser luz en el camino, a mis colegas, por ser, algunos, ejemplo a seguir y a mis estudiantes, por recordarme cada día el motivo por el cuál escogí esta profesión.

AGRADECIMIENTOS

Comienzo dando gracias a la vida por permitirme, con todos sus privilegios concedidos, tener la dicha de formarme académicamente. Agradezco a mi madre por enseñarme que a pesar de todo es “mejor saber que no saber”; a mi padre, por ser el ser más paciente que conozco, a mis hermanas, por retroalimentarme con nuestras charlas sobre cualquier tema. También agradezco a los docentes que han acompañado toda mi vida académica, en especial, a aquellos que estuvieron presentes en esta maestría; al director del proyecto, el profesor John Alexander Monsalve, a la profesora Olga Lucía por su colaboración y amabilidad, y a todos y cada uno de las personas que pusieron su granito de arroz.

De igual manera, agradezco a mis estudiantes por su actitud positiva y apertura ante las actividades propuestas y a la institución educativa por su colaboración. Por último, no puedo dejar de mencionar a Oscar por impulsarme a entrar en el programa, y por su espíritu inquieto que me enseñó que hay muchas maneras de hacer las cosas; y a **Ti**, por cada uno de los postres y mensajes que acompañaron la odisea que fue la culminación de este informe. A todos los mencionados y los que no, infinitas gracias.

RESUMEN

TÍTULO: RESIGNIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA CATEGORÍA GRAMATICAL *ADJETIVO* PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE UNA SECUENCIA DESCRIPTIVA EN PRIMARIA*

AUTORA: Diana Carolina Sierra Valbuena**

PALABRAS CLAVE: Didáctica, Escritura, Gramática y Primaria.

DESCRIPCIÓN

El documento aquí presentado es el informe final de la intervención didáctica llevada a cabo con estudiantes de quinto grado de una institución educativa privada en la ciudad de Bucaramanga y que tenía como propósito mejorar las prácticas didácticas en torno a la enseñanza de las categorías gramaticales, en el caso específico del adjetivo calificativo, con el objetivo de mejorar la producción escrita de una secuencia descriptiva. Además, esta secuencia didáctica se presenta como requisito de grado del programa de Maestría en Didáctica de la Lengua en la Universidad Industrial de Santander.

Esta investigación acción fue llevada a cabo en cinco momentos importantes; el primero de ellos fue la observación de la realidad académica de los participantes, el segundo, el análisis de la información recogida, posteriormente, el diseño de la secuencia didáctica que sería intervención para buscar una solución a la necesidad observada, el cuarto momento fue la puesta en práctica de la intervención y por último, la respectiva evaluación de los resultados.

Finalmente, es necesario exponer que esta investigación está solventada en la teoría epistemológica del constructivismo; la pedagogía por competencias, la enseñanza comunicativa de la lengua y los postulados de Cecilia Defagó y Patricia Supisiche para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria.

* Trabajo de grado.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Maestría en Didáctica de la Lengua. Director: Jhon Alexander Monsalve Flórez, Magister en Lingüística.

ABSTRACT

TITLE: RESIGNIFICATION OF THE GRAMMATICAL TEACHING FOR THE *ADJECTIVE* CATEGORY TO IMPROVE THE WRITTEN PRODUCTION OF A DESCRIPTIVE SEQUENCE IN PRIMARY SCHOOL*

AUTHOR: Diana Carolina Sierra Valbuena*

KEYWORDS: Didactics, Writing, Grammar and Primary School.

DESCRIPTION

The document that is presented here is the final report of the didactic intervention carried out with fifth graders from a private school in Bucaramanga city. Its purpose was to improve didactic practices around the teaching of grammatical categories, in the specific case of the adjective, with the objective of improving the written production of a descriptive sequence. In addition, this didactic sequence is presented as a requirement of the Master's degree in Language Mother Didactics at the Universidad Industrial de Santander.

This action research was divided in five important moments; the first of them was the observation of the teaching reality of the participants; the second one was the analysis of the gather information, later, it was done the design of the didactic sequence that was created to find a solution to the problem; and then, the fourth moment was the implementation of this sequence following by the corresponding results assessment.

Finally, it is necessary to state that this research is based on the epistemological theory of Constructivism; Skill-based Learning, the Communicative Approach and the postulates of Cecilia Defagó and Patricia Supisiche for teaching grammar in primary school.

* Degree work

* Faculty of Human Sciences. Language School. Master's Degree in Language Didactics. Director: Jhon Alexander Monsalve Flórez, Magister in Linguistics.

INTRODUCCIÓN

Este documento expone un proyecto de trabajo de grado de la Maestría en Didáctica de la Lengua, en la Universidad Industrial de Santander (UIS). La presente propuesta consiste en el plan general para el análisis de una situación problemática en el aprendizaje de lengua española y el diseño, implementación y ejecución de la intervención didáctica pertinente.

El cuerpo de este documento se divide en seis partes principales. En la primera se exponen algunos antecedentes de la situación problemática del aprendizaje de lengua, específicamente de los estudiantes de quinto grado de básica primaria de un colegio privado en Bucaramanga. Esta es una institución católica, que lleva 125 años prestando el servicio educativo en la ciudad y la mayoría de los informantes de esta investigación pertenecen a los estratos socioeconómicos 3, 4 y 5. La docente investigadora observó que presentan dificultades en el aprendizaje de lengua, específicamente en lo relacionado con la competencia escrita.

En la segunda parte se expone el estado del arte relacionado con esta investigación, es decir, la descripción científica sobre el problema de producción escrita que se aborda en esta investigación. Así mismo, se presenta el marco teórico y se precisan algunos conceptos y cómo serán asumidos en el desarrollo de la intervención didáctica que surgirá del análisis previo de las necesidades de aprendizaje. Adicionalmente, se enuncia que el diseño de esta secuencia didáctica se apoya teóricamente en el constructivismo con enfoque socioformativo, perspectiva que entiende el aprendizaje como un proceso social, permanente y flexible ajustado al entorno en el que este se construye.

La tercera parte del documento expone el enfoque investigativo que guía el presente proyecto; seguido de una breve explicación de la metodología de investigación y los instrumentos de recolección de datos utilizados, además, de una descripción de la

población, la muestra de participantes y una contextualización de la investigación. Por último, se exponen las condiciones éticas y de protección de participantes humanos en la investigación científica.

Luego, en el capítulo cuarto se describen las pruebas de caracterización y sus resultados, las cuales fueron insumo para la elaboración de la intervención didáctica. Seguidamente, se expone el diseño, implementación, análisis y evaluación de la secuencia didáctica que se desarrolló para dar solución a la situación problemática aquí abordada. En el quinto y sexto capítulo se exponen las conclusiones y recomendaciones respectivamente, allí, se presentan los alcances logrados con la intervención y se deja la posibilidad abierta a futuras investigaciones desde el camino aquí trazado.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Se inicia este apartado expresando enfáticamente que en estas páginas no se pretende hacer una comparación de ciertos enfoques de enseñanza de la lengua, ni mucho menos poner en pugna teorías gramaticales, tampoco es de interés de la autora hegemonizar ninguna perspectiva epistemológica y menos aún, satanizar estrategias didácticas ni ejercicios en clase que, como ya la práctica ha demostrado, son soluciones *ad hoc*. Lo que sí es una finalidad en estos párrafos es la formulación de un problema de orden didáctico en torno a los procesos de enseñanza de escritura, dado que, por ser una habilidad aprendida y no innata y al estar directamente relacionada con el ámbito académico, se compone de teorías, normas, estrategias, métodos y técnicas que usadas de forma inadecuada impactan desfavorablemente el proceso de aprendizaje.

Para continuar con este planteamiento es necesario dar a conocer la concepción de escritura que se acoge en esta investigación y que está basada en lo comprendido en los lineamientos curriculares para la enseñanza de lengua castellana donde, la escritura se comprende como

...un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo...pero es claro que el hecho de comprender el acto de escribir como producción de la significación y del sentido no excluye el componente técnico, lingüístico y comunicativo del lenguaje; las competencias asociadas al lenguaje encuentran su lugar en la producción del sentido¹.

Lo dicho hasta aquí supone que la escritura está compuesta por características lingüísticas vinculadas con las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas, fonéticas y semánticas, esta última asociada a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de

¹ COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares lengua castellana. Bogotá. 1998.

comunicación. Así mismo, por características textuales correspondientes al aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas, intencionalidades discursivas, tipos de textos y reglas contextuales de la comunicación, entre otros aspectos pragmáticos.

A lo anterior se agregan dos perspectivas, que, aunque contrastantes, confluyen en la necesidad de abordar todos los componentes de la escritura con el mismo interés e intensidad. La primera, como lo expresa Daniel Cassany², hace referencia al no reconocimiento de la escritura como código independiente de la oralidad, poseedor de reglas y características propias que no siempre obedecen exclusivamente a los factores cognitivos del código escrito. Es decir, constantemente la escritura se toma como un ejercicio de traducción de la oralidad, donde no se crean estrategias para abordar sus problemas específicos, lo que termina por sacar de las planificaciones de clase algunas técnicas relevantes para la creación de productos³ de calidad. Así lo expone Cassany citando a Jennie Skearl⁴: “frecuentemente se desvinculan la forma (rasgos gramaticales y estilísticos) del contenido (significados, estructuras) y se tiende a considerar la escritura como tecnología externa al conocimiento y a valorar las ideas en abstracto.” Por esta razón, es necesario que los maestros de lengua no enfoquen las secuencias didácticas, específicamente las de los procesos de escritura, tan solo en la enseñanza de las características lingüísticas, sino que se tengan en cuenta las estrategias y habilidades requeridas para la aplicación pertinente de las características textuales.

² CASSANY, Daniel. ¿Qué es el código escrito? Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós, 1988. p. 27-28.

³ La autora de esta propuesta de trabajo de grado entiende por producto como cualquier escrito producido por los sujetos fuera o dentro del aula.

⁴ CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999. p. 113.

Por su parte, Cecilia Defagó advierte que las aulas de clase hoy en día están inundadas de lo que denomina un “sarampión comunicativista” término que cita de García Santos⁵, con el que explica el marco de la enseñanza de la lengua que han adoptado los currículos y microcurrículos⁶ de las instituciones educativas, que se caracteriza por optar por una gramática genérica y vaga justificada por un enfoque comunicativo que se refiere más a objetivos que a medios concretos.

Por tanto, entendiendo que los componentes de la escritura son competencias que deben ser comprendidas e intervenidas de manera separada; se plantea que una de las principales razones por la que las producciones escritas de los estudiantes, de todos los niveles escolares, presentan dificultades es el exceso de atención, presente tanto en currículos, textos escolares y prácticas didácticas, con que se aborda solo una parte de los componentes, ya sean los lingüísticos o los textuales, ignorando o abordando de manera superficial el otro.

Como evidencia de lo anterior, se presentan aquí los resultados de un análisis elaborado a una muestra de los productos presentados en el concurso nacional de cuento *Gabriel García Márquez*. La valoración de los escritos se llevó a cabo por un grupo de investigación en didáctica de la lengua materna de la universidad del Quindío y sirvió como referente para situar el punto de partida y los posibles alcances del Plan Nacional de Lectura y Escritura⁷ dirigido por el Ministerio de Educación Nacional. Los resultados de esta valoración ratifican que los estudiantes presentan dificultades en mantener la consistencia global del texto, es decir, tienen una escritura oracional y no textual. Así mismo, al escoger el vocabulario, tema y estructuración del escrito no tienen en cuenta a sus posibles lectores; y en lo referente a la formalidad del proceso de escritura, los estudiantes delegan la función

⁵ SUPISICHE, Patricia. Enseñar gramática: Propuestas para docentes. [Digital]. Córdoba: Editorial Brujas, 2016. p. 6

⁶CISNEROS ESTUPIÑAN, Mireya; ROJAS GARCÍA, Ilene; OLAVE ARIAS, Giohany. Didáctica de la lengua materna en Colombia: Currículos y visiones docentes. Pereira: Editorial universidad tecnológica de Pereira, 2016. p. 36

⁷ COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Bogotá, 2011.

de la revisión ortográfica y de estilo a los programas informáticos. En conclusión, se evidencia con lo anterior, que las prácticas didácticas que se están dando alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura no están arrojando los resultados esperados en cuanto al mejoramiento de las características lingüísticas y textuales.

Una valoración más reciente de la competencia comunicativa escrita de los estudiantes se puede obtener en el análisis de las pruebas Saber Pro. En un documento entregado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes),⁸ se muestra una gráfica comparativa de los resultados alcanzados en comunicación escrita durante los años 2012 a 2015. Las calificaciones obtenidas en este periodo van desde 9.89 hasta 10.1, lo cual, de acuerdo con los criterios de evaluación del Icfes, posicionan los escritos de los estudiantes entre nivel bajo y regular. Es decir, en los productos analizados; se aprecia un lenguaje aceptable donde se evidencia el uso de algunas de las reglas ortográficas más importantes, sin embargo, los textos no tienen progresión temática y su organización no es satisfactoria. Además, presentan problemas de puntuación y de uso de reglas ortográficas específicas.⁹³ En conclusión, los estudiantes de últimos niveles de educación superior en Colombia continúan presentando dificultades de escritura en lo relacionado tanto con las características lingüísticas como con las textuales. Dichas dificultades los han acompañado a lo largo de los diferentes niveles de educación, desde la primaria, pasando por el bachillerato y finalmente saliendo de la educación superior sin ser resueltas. Esto evidencia un problema didáctico alrededor de los procesos pedagógicos de la escritura (en todos los niveles de educación) que necesita ser abordada, claramente, desde la básica primaria.

⁸ REY ARISMENDY, Víctor; GUERRERO MARTÍNEZ, Katherine; ARANGO BONILLA, Sergio; DUARTE RODRÍGUEZ, Jorge. Informe nacional de resultados Saber Pro 2012 – 2015. Bogotá: Icfes, 2010.

⁹ ICFES. Interpretación resultados pruebas saber pro. Icfes interactivo. [en línea], 15 de enero de 2017. Disponible en Internet: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaberPro/individual/interpretacionModulos20112.htm>

Particularmente, en las producciones escritas de los estudiantes de quinto grado de una institución educativa privada en la ciudad de Bucaramanga, se evidenciaron características similares a las observadas en las pruebas mencionadas anteriormente. Por medio del análisis de un texto descriptivo realizado por los estudiantes y las observaciones de la profesora investigadora durante la clase; se logró caracterizar algunas dificultades que los estudiantes presentan en el aprendizaje de las características lingüísticas y textuales que envuelven la producción escrita. En lo relacionado con la textualidad se observó que los estudiantes no conocían la estructura del texto que se les pedía, en este caso una descripción; tampoco realizaban un proceso de planificación de sus escritos, es decir, la generación y organización de ideas y la formulación de objetivos no se hacía de manera explícita.

En cuanto al ámbito lingüístico, las producciones demostraron que los estudiantes tenían dificultades con el reconocimiento de las características sintácticas y semánticas de la categoría gramatical adjetivo. Adicionalmente, el proceso de evaluación se reducía a uno meramente de corrección ortográfica, y, por último, se observó un fenómeno específicamente reglamentario; la contracción de la preposición “de” y el artículo masculino, singular “el”.

Todo esto demuestra que sus textos siguen presentando resultados por debajo de los lineamientos planteados en los Estándares Básicos de Competencias para lengua castellana¹⁰ los cuales afirman que al finalizar el grado tercero el estudiante está en capacidad de:

- Determinar el tema, el posible lector del texto y el propósito comunicativo que lo lleva a producirlo.
- Elegir el tipo de texto que requiere su propósito comunicativo.

¹⁰ COLOMBIA, Ministerio De Educación Nacional. Lengua castellana, Estándares básicos de competencias. Bogotá: Escribe y edita, 2006.

- Elaborar un plan para organizar sus ideas.
- Desarrollar un plan textual para la producción de un texto descriptivo.
- Revisar, socializar y corregir sus escritos, teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.

Así mismo, en la cartilla de los Derechos Básicos de Aprendizaje¹¹ se establece que para el final del grado cuarto el estudiante:

- Produce textos atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación.
- Organiza la información que encuentra en los textos que lee, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.
- Crea textos literarios en los que articula lecturas previas e impresiones sobre un tema o situación.

Por la naturaleza combinada de las dificultades evidenciadas en las producciones textuales de los estudiantes y entendiendo el texto como un todo indivisible; se decide diseñar una intervención didáctica que busque la comprensión de los componentes lingüísticos y textuales de las secuencias discursivas. Sin embargo, la profesora investigadora comprende la necesidad de reforzar la enseñanza de los componentes lingüísticos ya que estos permiten la mejora de la producción escrita y facilita el acceso al sentido, se concluye que es este aspecto el eje de la secuencia producto de esta investigación.

¹¹ COLOMBIA, Ministerio De Educación Nacional. Lengua castellana, Cartilla derechos básicos de aprendizaje. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2016.

Con la decisión anterior tomada, se empezaron a observar los libros de texto que orientaban las clases de lengua en la institución y se concluyó que este material, bajo el pretexto de enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua, presenta, como veremos más adelante, ejercicios gramaticales que están desvinculados del contexto extralingüístico. Un ejemplo de dichos ejercicios es los señalados por Ignacio Bosque¹² como ejercicios de respuesta rápida, aquí caben aquellos donde se pide al estudiante que diga si el postulado es verdadero o falso, que complete los espacios en blanco de un texto, que escoja la opción indicada o que escriba el nombre de las categorías a las que pertenecen las palabras o secuencias de palabras que aparecen en un fragmento. El distanciamiento con estos ejercicios se apoya en la idea que estos no llevan a la reflexión sino a la mecanización.

En la actualidad, el libro escolar de lengua se vuelve una cartilla de taxonomías texto discursivas sin información gramatical significativa¹³; o donde encontramos contenidos gramaticales sin un contexto extralingüístico con ejercicios a modo de refuerzo que no tienen ninguna intención de ser sistematizados y menos enfocados a la reflexión lingüística.

Sin embargo, aceptando que los libros de texto de la institución no se pueden sustituir, al menos por los próximos 5 años; teniendo en cuenta que el carácter comunicativo que rige la enseñanza de la lengua materna en nuestro país seguirá sirviendo como excusa para que la enseñanza gramatical sea excluida o abordada superficialmente en manuales, currículos y micro currículos de las instituciones educativas; queda como única salida que el profesor de lengua aborde de manera distinta estos materiales. Por eso, surge la necesidad de reivindicar las prácticas didácticas en torno a la enseñanza gramatical en la escuela, ya no preguntándose

¹² BOSQUE, Ignacio. La aplicación de la gramática en el aula: Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. En: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada [Digital]. Concepción: Departamento de Español. Universidad de Concepción, diciembre de 2016. vol. 54, nro. 2. p. 74 [Consultado: 20 de diciembre de 2018]. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832016000200004

¹³ SUPISICHE, Op. Cit., p. 8

simplemente por el porqué, sino dándole importancia al cómo; y entendiendo que, como lo afirma Defagó¹⁴, si el análisis gramatical aislado no conduce al sentido, tampoco resulta posible acceder al sentido sin la consideración de las unidades mínimas. Es así que nace la pregunta que rige esta investigación ¿Cómo resignificar la enseñanza gramatical, específicamente de la categoría gramatical *adjetivo* con el fin de mejorar las producciones escritas en los estudiantes de quinto grado de una institución educativa en Bucaramanga?

1.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.1 Objetivo general. Resignificar la enseñanza de la categoría gramatical *adjetivo*, mediante una secuencia didáctica, para fortalecer la producción textual de secuencias descriptivas en estudiantes de quinto grado en una institución educativa privada de Bucaramanga.

1.1.2 Objetivos específicos

- Determinar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes en torno a la producción textual de una secuencia descriptiva, mediante la observación y análisis de sus textos y de una prueba escrita, con el fin de obtener la información necesaria para el diseño de la secuencia didáctica producto de esta investigación.
- Diseñar e implementar, desde una perspectiva que mejora el abordaje de la competencia gramatical del enfoque comunicativo, la secuencia didáctica que conforma la intervención creada para resignificar la enseñanza de la categoría gramatical *adjetivo*; con el fin de mejorar los procesos de escritura de los estudiantes de quinto grado.

¹⁴ SUPISICHE, Op. Cit., p. 9

- Evaluar la pertinencia de la intervención didáctica, por medio de una nueva prueba escrita y el análisis de los textos finales de los estudiantes, con el fin de validar si se dio la resignificación de la enseñanza de la categoría gramatical adjetivo y si derivó en una mejora de los productos textuales de los estudiantes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DIDÁCTICO

En este apartado se exponen algunos de los artículos que para criterio de la autora son relevantes y aportan al entendimiento de la propuesta que nace de esta investigación. La información se encuentra dividida en dos partes que obedecen a los pilares en los que se fundamenta la intervención didáctica que aquí se presenta. La primera refiere lo relacionado con los procesos didácticos que envuelven la enseñanza de la gramática; y en la segunda, se recoge información sobre los procesos de escritura que se dan dentro de las aulas. Cabe resaltar que estos documentos son solo una muy breve selección del material académico que se encuentra disponible sobre las mismas temáticas.

2.1.1 Enseñanza de la gramática. Se inicia este apartado con algunas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática del español presentadas en un artículo de Xavier Fontich Vicens¹⁵. Este documento se centra en un análisis del trabajo investigativo realizado por el grupo GREAL en España. El colectivo enfoca sus investigaciones en la didáctica de los diferentes componentes de la lengua materna. En su artículo Fontich expone un informe sobre las investigaciones del GREAL alrededor de la enseñanza gramatical donde se evidencia la secuencia didáctica como metodología para llevar la reflexión gramatical a las aulas y expone tres aspectos importantes que deben ser tomados en cuenta a la hora de diseñarla.

El primero de ellos es que esta propuesta de intervención debe poner a los alumnos en situación de comunicarse para aprender; es necesario que en el aula surjan interrogantes no solo en dirección estudiantes profesor o viceversa, sino entre los

¹⁵ FONTICH VICENS, Xavier. La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza y su aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2013 Vol. 6(3) p. 1-19.

mismos estudiantes, se debe discutir y poner en perspectiva las diferencias y similitudes para llegar a un aprendizaje colectivo. El segundo aspecto es que la intervención debe constituir para el docente un instrumento de evaluación formativa, pues la retroalimentación lleva a la reflexión. Es necesario que el profesor pueda observar el proceso de sus estudiantes para conocer qué se debe adecuar y qué mantener, siempre teniendo en cuenta el contexto del grupo. Por último, la intervención didáctica debe conformar un espacio de reflexión y una herramienta para sistematizar el saber gramatical, si es necesario, y bajo una planeación consciente y dinámica, se deben abordar temas gramaticales primero de manera aislada para luego integrarlos al resto de la secuencia.

Por último, Fontich propone tres formas de aproximación para abordar conocimientos gramaticales diferentes y pertinentes para cada tipo discursivo. El primero de ellos es el foco situado en el uso, aquí el profesor focaliza toda la atención en los aspectos gramaticales necesarios para realizar un texto específico. La selección de los temas gramaticales se hace netamente en función del producto final. El segundo es el foco situado en el contraste, como su nombre lo dice, esta estrategia se basa en el contraste de fenómenos de interferencia, tanto en lenguas entre sí como variedades dialectales de una misma lengua. Por último, el foco situado en el sistema de la lengua, aquí los estudiantes exploran conceptos oracionales básicos al mismo tiempo que nociones ligadas al texto. Como se puede observar, los tres submodelos parten de la noción que diferentes aproximaciones a la gramática contribuyen a articular conocimientos gramaticales también diversos, es por esta razón que se incluye este artículo en el presente informe, pues como se verá más adelante, esta idea es una de características a tener en cuenta en la resignificación didáctica que es objetivo de esta investigación.

A nivel latinoamericano, se analiza una propuesta de intervención didáctica a nivel universitario, en donde la docente sugiere la necesidad de revitalizar la enseñanza de la gramática en estudiantes de la carrera de docencia en lengua y literatura de

una universidad en Argentina¹⁶. La profesora investigadora manifiesta que la actual sociedad no aprecia el valor intrínseco de las cosas, incluidos los saberes, debido a un afán utilitarista de encontrarle un uso un “¿para qué sirve?” a todo; esta actitud conlleva a que saberes como la gramática hayan perdido su utilidad, por tanto, su valor. Aunque, aclara que es indiscutible que todos recurren a los saberes gramaticales a diario en sus discursos tanto orales como escritos, no lo hacen de forma consciente, ignorando así, el valor de la misma.

Además, citando a Ignacio Bosque, la profesora expresa que se debe cambiar la rutina por la reflexión y sustituir los hábitos memorísticos por los que fomentan el desarrollo de la capacidad argumentativa para renovar la enseñanza de la gramática en las aulas y que así los estudiantes dejen de verla como algo tedioso y falto de sentido. Por último, también se concluye que, si realmente se quiere lograr tener docentes propositivos y renovadores se hace sumamente necesaria la cualificación de los docentes en el área de lengua, pues solo se puede transformar aquello que se conoce desde sus bases.

En el panorama nacional, se tomaron tres informes que analizan propuestas de trabajo para abordar la gramática y la escritura. El primero es un análisis a los cuadernos de español de tercero y quinto de primaria de algunas instituciones educativas públicas y privadas en Colombia.¹⁷ La muestra se recogió con la participación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en la modalidad distancia. Este estudio tenía la finalidad de observar cómo se está llevando a cabo la transposición didáctica de la gramática en las aulas de básica primaria del país.

¹⁶ BIANCHI, María de los Ángeles. ¿Para qué sirve la gramática? En: Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura [Digital]. San Luis: Editorial Graó, octubre de 2014. nro. 67

¹⁷ BERNAL RAMÍREZ, Gloria Esperanza. Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud [en línea] vol. 8, núm. 1. (enero-junio, 2010) p. 509-534. Disponible en: [Fecha de consulta: 10 de febrero de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315079024>> ISSN 1692-715X.

Los resultados arrojados por el análisis dejan ver que este tópico se enseña desde un enfoque normativo, aun cuando el desarrollo de las competencias en los individuos desde una perspectiva comunicativa de la lingüística es el faro de los procesos pedagógicos en el país. Igualmente, se evidencia que no hay aumento en la complejidad de los contenidos en ambos cursos, solamente cambian algunos conceptos y ejemplos. Los conceptos se simplifican en exceso, es decir, no existe una transposición didáctica adecuada. Y finalmente, los maestros de lengua no reciben la formación apropiada en sus pregrados, lo que perjudica todas las decisiones que se toman en torno a los procesos de enseñanza.

Esta última idea se comprueba en el en el análisis liderado por la profesora Mireya Cisneros, en donde se revisaron los currículos de los programas de licenciatura en lengua materna ofertados por universidades a lo largo del país y una de las conclusiones arrojadas es que hay una necesidad urgente por activar un diálogo interdisciplinar entre la lingüística y la didáctica, pues lo que realmente se evidencia en los currículos es que estas dos se abordan de manera aislada, convirtiéndose la práctica docente en una revisión de conceptos al margen de prácticas sociales; o aplicando intervenciones con escaso énfasis en la reflexión¹⁸.

2.1.2 Enseñanza de la escritura. La primera intervención didáctica que se analiza en este apartado es un proyecto de escritura en quinto grado de una escuela en Argentina¹⁹. En esta institución se lleva a cabo desde hace algunos años un proyecto de lengua donde los estudiantes escriben, maquetan, ilustran, exponen y explican sus propios cuentos a partir de un proyecto de escritura llamado El libro nuevo.

¹⁸ CISNEROS ESTUPIÑAN, ROJAS GARCÍA y OLAVE ARIAS, Op. cit., p. 11

¹⁹ BARBA, Javier. Enseñar a escribir con sentido. En: Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura [Digital]. Barcelona: Editorial Graó, enero de 2018. nro. 79. p. 67-72.

El proyecto consiste en incentivar a los estudiantes desde el grado primero de primaria a llevar “La libreta del escritor” que es un folder donde los alumnos consignan todos los escritos que realizan de forma libre y los que se desarrollen en el contexto de las diferentes clases. Este registro le permite al estudiante y su familia poder apreciar la evolución de su proceso de escritura a lo largo de toda la primaria. Cuando llegan al grado quinto, los estudiantes deben utilizar todos los saberes adquiridos durante los años anteriores para crear un cuento que se expondrá al final de año y que leerán a los estudiantes de grados inferiores.

La observación de los diferentes procesos de los estudiantes a lo largo de los años que lleva implementándose la estrategia en el colegio, ha demostrado que trabajar la escritura de forma significativa permite obtener unos resultados cualitativamente superiores a los obtenidos trabajándose de forma descontextualizada. Además, La motivación de los alumnos crece cuando saben que lo que escriben tiene un sentido y, sobre todo, cuando saben que otras personas diferentes al profesor accederán a sus creaciones.

Lo anterior nos deja ver que el rechazo de algunos estudiantes a los procesos de escritura que se dan en la escolaridad, sobre todo en la clase de lengua, surge por la falta de sentido de los mismos. Además, trabajar la escritura desde las diferentes áreas, y no solo desde la de lengua, permite que los estudiantes puedan aprender y practicar más tipologías textuales sin que los textos terminen descontextualizados. Por lo tanto, se trata de un proyecto con el que se produce y se aprende un género discursivo escrito en las dimensiones social y formal de la lengua, lo que lleva a alcanzar tanto los objetivos discursivos como los de aprendizaje.

El segundo documento es un compendio de referentes en didáctica de la lengua que forma parte de la colección Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo.²⁰ Este escrito hace parte de un proyecto liderado por la secretaría de educación de Bogotá que busca garantizar la calidad y pertinencia de la formación en la capital. El apartado que más interesa en este documento es una reflexión de la experiencia de Laura María Pineda Henao, docente de educación media del colegio Inem José Félix Restrepo de Medellín con la cual se hizo merecedora al título de Gran Maestra Compartir en el año de 1999. Aquí se plasman las características más relevantes, que, según la autora, se deben tener en cuenta a la hora de diseñar secuencias didácticas de lectura y escritura. Propone ser claros en lo que se quiere que los estudiantes produzcan, los conocimientos que deben tener para desarrollarlo, unos criterios claros para evaluar el proceso de los estudiantes, y la participación de los maestros de las diferentes asignaturas.

El tercer y último informe es un compendio de ensayos dirigidos a los maestros que busca incentivarlos para que indaguen y empleen nuevas propuestas didácticas en torno a la enseñanza de lengua. Se toma como referencia específicamente el primer ensayo donde aparece una propuesta de escritura y lectura con estudiantes de grados noveno y décimo quienes están en edades de 14 a 16 de la institución educativa Nuestra Señora de Fátima de Ibagué. La propuesta de la docente se basa en entender la escritura como una práctica inmersa en un contexto particular con una funcionalidad, es decir, que los productos no sean creados con el único fin de que los maestros los califiquen. Según la profesora esto logra que los estudiantes comprendan la utilidad de la escritura y que su interés por mejorar la calidad de sus textos aumente.

²⁰ GUZMÁN, Rosa Julia; ARCE HERNÁNDEZ, Jorge y VARELA LONDOÑO, Sandra. Herramienta para la vida. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED, 2010. p. 106.

2.2 PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Se desarrolla en este apartado el marco teórico que soporta esta investigación con el fin de aclarar algunos conceptos que fundamentan la propuesta de intervención didáctica aquí presentada. De nuevo es necesario hacer la salvedad que este es una revisión sucinta y desde una perspectiva específica para el desarrollo de los objetivos propuestos aquí; pues, la autora entiende que los procesos que se involucran en la enseñanza y aprendizaje son tan específicos y de naturalezas diferentes que es necesario abordarlos de la misma manera.

2.2.1 Constructivismo. La finalidad de la secuencia didáctica que resultó de esta investigación fue resignificar la enseñanza de la gramática para que sea comprendida e interiorizada por los estudiantes. En otras palabras, lograr en ellos una reflexión gramatical que se evidencie en la calidad de sus productos escritos. Para alcanzar esto, se debe partir desde las bases que fundamentan el diseño de toda estrategia pedagógica, una teoría de adquisición de conocimiento. Esto no es otra cosa que la hipótesis con la que el profesor entiende los procesos de aprendizaje en sus alumnos, y con esto, crea estrategias acordes a los aprendices y a los objetivos académicos. Por consiguiente, se expone que el enfoque socioformativo es la perspectiva epistemológica en la que se cimentó esta intervención.

Según Alvarado *et al.*²¹ esta perspectiva concibe el aprendizaje como un proceso social, permanente y flexible ajustado al entorno en el que se produce. En el centro de este proceso se ubica al ser humano quien es el responsable de construir su realidad a partir de sus necesidades, particularidades y posibilidades. José Ignacio

²¹ ORTIZ, Alexander. Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje. Bogotá: Ediciones de la U, 2013. p. 39-51.

Pozo²² complementa este concepto asegurando que aprender es construir modelos para interpretar la información antigua con la nueva.

Por tanto, desde esta teoría el docente deja de ser el proveedor del conocimiento como mera información y se vuelve el mediador de experiencias significativas que, como aseguró Vygotsky, con su concepto de zona de desarrollo próximo, llevan al estudiante a un punto en donde solo le es posible continuar con la ayuda, ya sea de su maestro o de pares más adelantados. Sin embargo, asegura Pozo que el éxito de dicha construcción se valida si la nueva concepción “se emplea en situaciones concretas y es relacionado con otros conceptos de la estructura cognitiva”²³ para, finalmente, ser utilizado en la resolución de un eventual problema.

Por su parte, Tobón, Pimienta y García²⁴ afirman que es muy fácil, en el campo de la enseñanza educativa, autodenominarse constructivista, a tal punto que pareciera una moda serlo. Sin embargo, afirman los autores que no hay nada más alejado de la realidad, pues esta manera de ver la adquisición del conocimiento no se puede tomar a la ligera; en sus propias palabras, no es una simple receta que se aplica o un traje que se pone y quita fácilmente. Por esto, intentan, aunque a sabiendas que no hay una sola interpretación de la teoría constructivista, exponer someramente algunos postulados generalizados sobre lo que dicha teoría recomienda:

- Entornos complejos que impliquen un desafío para el aprendizaje y tareas auténticas.
- Negociación social y responsabilidad compartida como parte del aprendizaje.
- Representaciones múltiples del contenido.
- Comprensión de que el conocimiento se elabora.

²² POZO MUNICIO, Juan. *Aprendices y Maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial, 2012. p. 134-142.

²³ *Ibid.*, p. 138.

²⁴ TOBÓN TOBÓN, Sergio; PIMIENTA PRIETO, Julio y GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. *Secuencias didácticas: aprendizajes por competencias*. México: Pearson Education, 2010. p. 37.

- Instrucción centrada en el estudiante.

Además, los problemas presentados en el aula por el maestro deberían llevar a los estudiantes a que:

- Formulen hipótesis buscando explicar la situación o resolver el problema.
- Reúnan datos para probar la hipótesis.
- Extraigan conclusiones.
- Reflexionen sobre el problema original y los procesos de pensamiento requeridos para resolverlo²⁵

Por todo lo anterior, esta investigación desarrolló una secuencia didáctica que no solo cumplía con los postulados típicos del constructivismo, sino que logró llevar al centro del proceso de enseñanza el interés del estudiante por aprender, es decir, por construir y entender sus propios modelos. Para este caso específico, buscó una resignificación de la enseñanza gramatical que le permite al estudiante ser consciente del sistema para explicitarlo y potenciar sus funciones. Es decir, la gramática deja de ser vista como la norma abstracta que solo sirve de corrección para pasar a ser un conocimiento regulador de todos los productos del lenguaje.

2.3 PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

En Colombia, a nivel general, el enfoque que rige la enseñanza y evaluación formal es el enfoque por competencias. Es decir, para demostrar que ha interiorizado satisfactoriamente un conocimiento, el estudiante debe demostrar su competencia por medio de tres criterios: saber, saber hacer y saber ser. Estos tres garantizan la formación integral de un estudiante quien no solo debe dar cuenta de lo que aprende, sino qué hace con eso que aprende y cómo eso que hace mejora su

²⁵ Ibid., p. 38.

calidad de vida y la de su entorno. Por otra parte, cada área del conocimiento tiene unas metodologías internas que dirigen los procesos didácticos que se dan al interior de las aulas. En el campo de la enseñanza de la lengua, el enfoque más pertinente para fundamentar esta investigación es el comunicativo; no solo por ser el que tiene más fuerza teórica en la actualidad, sino porque es el enfoque vigente en la normatividad que envuelve la enseñanza de la lengua en Colombia. Sin embargo, y como se evidenciará en los capítulos siguientes, la presente propuesta de intervención plantea que se pueden, es más, se deben usar diferentes enfoques, propuestas y teorías cuando los contenidos, los estudiantes, o los contextos así lo requieran.

2.3.1 Enfoque por competencias. Pese a la cantidad de definiciones que se pueden encontrar sobre el concepto de competencias, aquí se expone el concepto emitido por el Ministerio de Educación Nacional que define la competencia como el "conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer."²⁶ Es decir, para el MEN el fin de la educación es desarrollar un conjunto de competencias que van aumentando su complejidad a medida que el estudiante va avanzando en los años escolares, y que le sirven para tomar mejores decisiones ante las situaciones que se le presenten en su diario vivir, en otras palabras, para mejorar su calidad de vida y la de su comunidad.

²⁶ COLOMBIA, Ministerio de Educación. Enfoque de competencias en la educación: del conocimiento al uso y apropiación. [en línea] <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791>. . [citado 15 diciembre de 2016]

Sin embargo, como aclara Denyer *et al.*²⁷ no basta con saber hacer o triunfar en ese hacer, sino en saber por qué y cómo se triunfó; pues de esa manera los aprendizajes pueden trasponerse a diversas condiciones, en otras palabras, pueden emplearse en situaciones sociales diferentes. Así mismo, Tobón, Pimienta y García²⁸ complementan el modelo por competencias desde un enfoque socioformativo agregando así un sentido ético a las actuaciones de los estudiantes. En palabras de los propios autores:

Podemos formar estudiantes con muchos conocimientos; sin embargo, para que sean competentes es necesario que aprendan a aplicarlos en actividades y problemas con calidad, integrando una actuación ética, con base en valores y actitudes. Hay alumnos que aprenden acciones para abordar situaciones en forma práctica, aunque para ser competentes es preciso que además de las acciones prácticas estén en condiciones de comprenderlas, contextualizarlas y analizarlas a²⁹ partir de conceptos y teorías, y que además las relacionen con un compromiso ético.

En conclusión, en esta investigación se consideró necesario tomar en cuenta lo que el MEN entiende por competencia, pues es este el marco legal que envuelve los procesos educativos en este país, sin embargo, fue adecuado complementarlo con un enfoque social, no solo productivo, donde se lleve a los estudiantes a reflexionar no solo sobre la manera como construyen su conocimiento y qué pueden hacer con él, sino como sus actuaciones influyen en ellos, los otros, las otras especies y el mundo en general.

Aclarado el término competencia y la importancia que los programas académicos se rijan por este enfoque pedagógico, se da paso entonces al cómo lograr que se materialice en las clases. Denyer *et al.*³⁰ nos expone un conjunto de fases que se hacen necesarias para llevar el enfoque por competencias a las aulas. El primero es imaginar tareas lo suficientemente significativas para que los estudiantes se

²⁷ DENYER, Monique, *et al.* Las competencias en la educación un balance. Ciudad de México: Fondo de cultura económica, 2007. p. 34-44.

²⁸ TOBÓN TOBÓN, PIMIENTA PRIETO, GARCÍA FRAILE. Op. cit., p. 11.

²⁹ Ibid., p. 12.

³⁰ Ibid., p. 85.

motiven a desarrollarlas, luego, se debe enseñar a los alumnos a adquirir los conocimientos o a movilizar los que ya tienen con el fin de culminarlas exitosamente; y, por último, llevar al alumno a una reflexión metacognitiva sobre el éxito obtenido y sus razones e implicaciones. Estas fases fueron especialmente tenidas en cuenta a la hora de elaborar las sesiones de la secuencia didáctica producto de esta investigación.

Por último, cabe aclarar que no todos los conceptos fundamentales se pueden representar en prácticas sociales, en algunos casos, se debe recurrir a la problematización de los conceptos, es decir, al cuestionamiento más que a la práctica. Pues los cuestionamientos dan origen a los saberes y también facilitan la integración duradera de la información.³¹

2.3.2 Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Como ya se ha dejado claro a lo largo de este documento, el principal objetivo de esta investigación fue la necesidad de reorientar la manera como han venido siendo enseñados algunos aspectos gramaticales en los estudiantes de quinto grado de un colegio privado de Bucaramanga. Después de observar y analizar los libros de texto con los que los profesores de lengua han orientado el trabajo en esta institución, se llegó a la conclusión que muchas veces se utiliza la etiqueta de “enfoque comunicativo” para promover actividades que muy poco tienen que ver realmente con dicho enfoque. Este fenómeno de querer “envasar vino nuevo en copa vieja” se da, en su mayoría, por desconocimiento de los fundamentos de los modelos pedagógicos y es el responsable, en muchos casos, de los fracasos en la implementación de estrategias las cuales se siguen, algunas veces, solo por moda.

³¹ Ibid., p. 96.

Por lo anterior, en este documento se presentarán algunos de los lineamientos del enfoque comunicativo que, a pesar de presentar anomalías a la hora de abordar los conceptos gramaticales, es el enfoque que envuelve la generalidad de la secuencia didáctica producto de esta investigación. Es decir, por ser una intervención didáctica que aborda un problema del área de la lengua, su enfoque principal será el comunicativo, sin embargo, el abordaje específico de la gramática aquí expuesto se aleja un poco de esta perspectiva para pasar a una más explícita y menos general.

Volviendo a lo concerniente con el enfoque comunicativo, Lomas *et al.*³² exponen que este sitúa los diversos usos de la lengua en el centro de la enseñanza, entendiendo usos como el grupo de habilidades de interacción social que persiguen un acuerdo cultural de los significados en contextos específicos, para promover en los usuarios la mejora de la competencia comunicativa. En palabras de los autores:

El enfoque comunicativo acentúa la adquisición de estrategias que permitan la comprensión y producción de textos tanto orales como escritos e incluso iconoverbales. Sin embargo, el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de textos de ninguna manera será suficiente si los estudiantes no logran reflexionar acerca de los diversos usos lingüísticos y comunicativos que les permitan la adecuación de su expresión verbal en situaciones y contextos variados³³.

Resulta interesante resaltar lo dicho por Lomas y demás autores sobre la importancia de la reflexión de los usos lingüísticos pues desde esta investigación se considera que para llegar a dicha reflexión se necesita una comprensión del objeto epistémico que para el caso específico de la gramática debe hacerse de manera, al menos en un inicio, aislada, controlada y oracional.

Por último, Lomas *et al.*³⁴ citando a Canales Swain exponen otros principios rectores del enfoque comunicativo:

³² LOMAS, Carlos, *et al.* Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. Barcelona: Editorial Graó, 2015. p. 75.

³³ *Ibid.*, p. 76.

³⁴ *Ibid.*, p. 86.

- La competencia comunicativa se compone de unas subcompetencias (competencia lingüística, sociolingüística, estratégica y textual) las cuales deben ser integradas por parte del docente en sus procesos de enseñanza para asegurar que el estudiante las conoce y adquiere.
- La enseñanza de la lengua debe ser basada en las necesidades de comunicación de los estudiantes buscando darles respuesta a estas.
- Se debe permitir la inferencia de las connotaciones y valores sociales que están implícitos en los enunciados.
- Exponer al estudiante a situaciones reales de comunicación. Se entiende que esto no podrá realizarse en el 100 por ciento de las veces por lo cual se vuelve un reto para el docente intentar crear, en la mayoría de las veces, proyectos de lengua que giren en torno a este tipo de situaciones.

En conclusión, para la autora de esta investigación, el enfoque comunicativo, por su carácter funcional y pragmático, basado en el acto de comunicar, debe ser el que abarque las generalidades de la enseñanza de la lengua; sin embargo, es esencial, que se tenga en cuenta que las características específicas, tales como la lingüística y más específico aún, la sintaxis, deben aproximarse de manera particular, pues su naturaleza compleja y sistémica, permiten un estudio oracional más que textual. Solo así, el estudiante podrá relacionar esos saberes con el acto de comunicar y usará estos conocimientos durante todo el proceso de producción e interpretación, tanto oral como escrita, y no los reservará únicamente como un recurso de corrección final.

2.4 PERSPECTIVA DIDÁCTICA

Como se ha venido exponiendo en los apartados anteriores, esta investigación busca la resignificación de la enseñanza gramatical, es decir, hacer consciente un conocimiento sobre la estructura de la lengua que ya se tenía y ya se sabía usar, pero ese conocimiento era implícito. Ahora bien, aunque la finalidad principal de

dicha resignificación gramatical es la mejora de los productos escritos, en especial de una tipología en concreto, cabe aclarar que esto no se logrará si antes los estudiantes no logran explicitar el funcionamiento del lenguaje que ya manejan automáticamente. Por lo anterior, en esta investigación se divide la finalidad de la resignificación gramatical en dos objetivos, llamados por Cecilia Defagó objetivo práctico y objetivo teórico³⁵. En la figura 1 pueden observar.

Figura 1. Objetivos prácticos y teóricos de la enseñanza gramatical



Aclarados los dos objetivos que se persiguen con la resignificación gramatical derivada de esta investigación, se hace necesario explicar que solo se nombra en el título de este documento el de orden práctico porque, obedeciendo a uno de los pilares de las secuencias didácticas de lengua, se quiere resaltar la funcionalidad de la enseñanza gramatical en la escuela primaria, sin negar u obviar el objetivo teórico.

Esta intervención se refuerza con diversos autores que, a pesar de seguir líneas teóricas diferentes, llegan al mismo punto: la reivindicación de la formación gramatical y el señalamiento de las limitaciones que tienen algunas de las perspectivas actuales. Carlos Lomas, Ana Camps, Daniel Cassany, Patricia Supisiche, Cecilia Defagó, Felipe Zayas y otros, son los principales autores que se

³⁵ SUPISICHE, Op. cit., p. 16.

citan en esta investigación. Especialmente se toman los postulados de Cecilia Defagó y Patricia Supisiche en lo referente a la enseñanza gramatical; y de Carlos Lomas, Ana Camps y Daniel Cassany en lo relacionado con el componente textual. Ahora bien, se exponen enseguida los fundamentos que se definieron como base para la intervención didáctica aquí descrita, primero se abordarán los del componente lingüístico y luego los del componente textual; y que, como ya se mencionó, fueron alimentados por los postulados de algunos de los autores nombrados anteriormente.

2.4.1 Resignificación de la enseñanza de la gramática en primaria. El término resignificar se entiende como un volver a significar, darle un nuevo sentido a algo que ya existe, y que, por una necesidad social, es preciso revisar y mejorar. La necesidad que motiva la presente resignificación se identificó mediante la observación de los textos escolares y el análisis de la prueba escrita que presentaron los estudiantes. De allí se concluyó que es necesario modificar las prácticas áulicas relacionadas con la comprensión de las relaciones que se dan entre las palabras en los enunciados, especialmente la categoría gramatical adjetivo. Esto con el fin de lograr que los estudiantes comprendan el funcionamiento del sistema, categoricen y denominen las relaciones identificadas y, por último, actualicen esos conocimientos a lo largo de sus producciones textuales.

Además, las sistematizaciones que se den allí fundarán las bases para las reflexiones gramaticales que tendrán lugar en los años escolares posteriores. A continuación, se describen las características que se deben tener en cuenta para la resignificación de la enseñanza de la categoría gramatical adjetivo.

1. Selección de los contenidos gramaticales de acuerdo a los objetivos prácticos y teóricos **¿Qué enseñar?**
2. Enseñanza cíclica **¿Cuándo y en qué medida?**
3. Enseñanza gramatical partiendo de la predicación **¿Cómo enseñar?**

4. Finalidad de la gramática **¿Para qué enseñar gramática?**

2.4.1.1 Selección de los contenidos gramaticales de acuerdo a los objetivos prácticos y teóricos ¿Qué enseñar? Una de las principales críticas que hace Cecilia Defagó³⁶ al abordaje gramatical desde el enfoque comunicativo es que este considera que la selección de los contenidos gramáticos debe ser medida en primera instancia, por su conexión con una práctica comunicativa mayor³⁷. Es decir, el grado de inclusión en las diferentes prácticas comunicativas que tenga dicho contenido mide la significatividad del mismo. La autora le atribuye a esta tendencia la pérdida de sistematicidad intrínseca y contenido relacional en la enseñanza del componente gramatical, tan necesario este último en la comprensión de las funciones y categorías sintácticas como semánticas.

Como ya se había mencionado, para solucionar el problema expuesto arriba, Defagó propone una selección de contenidos enfocada en cumplir dos tipos de objetivos, uno de ellos es nombrado por la autora como objetivo práctico y hace referencia a la capacidad de hacer generalizaciones desde los contenidos aprendidos, esto facilita su aplicación en situaciones nuevas³⁸, y para el caso específico de la escritura, permite que el estudiante actualice estos saberes a lo largo de todo el proceso de producción textual y no solo al final como acto de corrección. El segundo es el objetivo teórico el cual aporta principalmente al entendimiento por parte del estudiante del funcionamiento del sistema, es decir, los contenidos escogidos deben permitir captar las reglas fundamentales que rigen al sistema, habilitando en él la capacidad de reflexión metalingüística y metacognitiva, es decir, este objetivo obedece a una significatividad intrínseca y no predeterminada por una práctica comunicativa externa.

³⁶ Ibid., p. 20

³⁷ LOMAS, *et al.* Óp. cit., p. 90.

³⁸ POZO MUNICIO. Óp. cit., p. 134-142

Sin embargo, agrega la autora que a causa de las prácticas áulicas y las cartillas que se emplean actualmente en la enseñanza de la lengua, las cuales están abarrotadas por el enfoque comunicativo es imposible planear la presentación sistemática de las unidades pues los contenidos obedecen en estos materiales exclusivamente a la funcionalidad en contexto³⁹ y esto atomiza los objetos epistémicos impidiendo que el estudiante pueda ver el lenguaje como un sistema ordenado y con sentido.

Por último, la profesora investigadora agrega que es importante que los maestros de lengua comprendan que cantidad no es calidad, que la mayoría de los contenidos gramaticales que actualmente se enseñan en un periodo escolar no son comprendidos en su totalidad por los estudiantes, pues estos son llevados al aula por medio de ejercicios de repetición y memorización⁴⁰. Además, dichas prácticas de ejercitación tampoco ayudan a mejorar la calidad de sus producciones textuales, es decir, no cumplen ninguno de los objetivos planteados para la selección de temas.

2.4.1.2 Enseñanza cíclica y sistematizada ¿Cuándo y en qué medida? Para responder el interrogante de cuándo empezar a hacer una explicitación sistematizada de los conocimientos gramaticales que el estudiante posee de manera implícita, se toman en esta investigación los aportes que hace Patricia Supisiche⁴¹ donde afirma que la enseñanza gramatical debería dividirse en tres momentos.

³⁹ MATA ANAYA, Juan; NÚÑEZ DELGADO, María Pilar y RIENDA POLO, José. Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Ediciones Pirámide, 2015. p. 154.

⁴⁰ *Ibid.* p. 155.

⁴¹ SUPISICHE. *Op. cit.*, p. 51.

El primero es muy intuitivo y empieza alrededor de los ocho años, aquí tendrían que iniciarse las actividades que conducirán a la sistematización y procedimentalización de los conceptos gramaticales intuitivos que poseen los estudiantes. Un ejemplo de los temas que se pueden empezar a sistematizar en esta primera etapa son:

la división, en la escritura, del continuum sonoro en palabras, el trabajo sobre la figura tonal, que se pone en relación con las convenciones de escritura de la oración, con el uso de las comas y con la utilización de los signos de expresión (interrogación y exclamación), Las convenciones para la escritura de la forma básica de comunicación: el diálogo. Las marcas del cambio de enunciadores, división en sílabas, necesaria para aprender la separación de palabras al final del renglón y las reglas de acentuación, Acentuación (clases de palabras según su cantidad de sílabas –monosílabas y polisílabas– y según su sílaba acentuada; reglas generales de tildación)⁴².

El segundo momento se da alrededor de los nueve años, aquí se empieza la enseñanza gramatical explícita. En el apartado siguiente se plantean de manera específica las actividades que se pueden realizar en esta etapa. Por último, el tercer momento se da en la enseñanza secundaria donde se completa la reflexión gramatical, es decir, es el resultado de la vinculación entre la intuición y la instrucción.

Como se acaba de exponer, la enseñanza en la etapa primaria debe estar enfocada en el reconocimiento y la explicitación de unos conocimientos lingüísticos que el estudiante ya posee, pero de los cuales no es consciente. Supisiche expone que

Lo que intentaremos hacer al estudiar la gramática es hacer consciente un conocimiento sobre la estructura de la lengua que ya tenemos y ya sabemos usar. Se trata de explicitar, nombrar el funcionamiento del lenguaje que, hasta ahora, manejamos automáticamente⁴³.

⁴² Ibid., p. 49.

⁴³ Ibid., p. 71.

Finalmente, valdría la pena aclarar que lo más importante entre los procesos de enseñanza de los primeros y últimos años de primaria, así como los de secundaria, es proporcionar las operaciones pertinentes para facilitar el tránsito en cada estadio, esto, metodológicamente, implica reiteración, fijación, asimilación y sistematización metalingüística. González Nieto dice que, entre las definiciones incompletas y de carácter semántico de las categorías gramaticales que se dan en la primaria y un análisis sintáctico más profundo y preciso, se deben desarrollar muchos ejercicios de familiarización de categorías más básicas y significativas para la construcción oracional. De igual forma se debe dar con los géneros discursivos, la enseñanza debe ser cíclica para ir adaptando al estudiante a la complejidad del lenguaje.⁴⁴

2.4.1.3 Enseñanza gramatical partiendo de la predicación ¿Cómo enseñar?

Como se aclaró en el apartado anterior, esta investigación toma como referente el modelo cíclico de la enseñanza gramatical de Patricia Supisiche; desde dicho modelo, el ciclo o momento que interesa a esta investigación sería el llamado sistematización. Pues por edad y grado es allí donde se ubican los sujetos de esta intervención. Acerca de la sistematización supisiche define...

La sistematización supone un modo de organización y reordenamiento, jerárquico y selectivo, del conocimiento intuitivo disponible, requiriendo el primero la delimitación de conceptos gramaticales. Metodológicamente implica reiteración, fijación, asimilación y sistematización metalingüística. (...) Es estática y necesita de reiteración e identificación; (...) Supone, además, autonomía o trabajo fuera del contexto discursivo⁴⁵.

Además, la autora aclara que los conceptos gramaticales son necesarios, pero deben ser de escasa complejidad. Esta fase corresponde a cursos superiores de primaria y se trata de una gramática que sistematiza y ordena dando nombre a los fenómenos. El objetivo de la sistematización es potenciar el conocimiento intuitivo al hacerlo consciente y debe tener un principio de organización para que los estudiantes puedan encontrarle la funcionalidad del sistema y hacer

⁴⁴ GONZALEZ NIETO. Óp. Cit., p. 294.

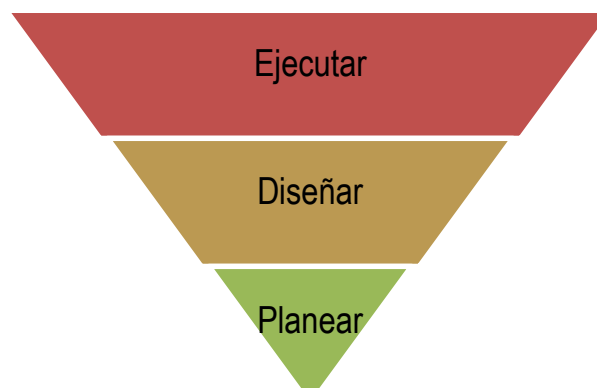
⁴⁵ SUPISICHE. Óp. Cit., p. 49.

generalizaciones. El éxito de las actividades que se desarrollen en esta y las demás etapas es estrictamente proporcional a la sistematización y ejercitación de las actividades gramaticales acordes para cada fase.

Teniendo claro la ubicación de los sujetos de esta investigación en alguno de los niveles del modelo de Supisiche se continúa explicado la propuesta de enseñanza de la categoría gramatical adjetivo. Este nuevo modelo de enseñanza gramatical parte de las ideas tomadas de la Gramática Generativa de Chomsky desde su modelo de principios y parámetros que sirve para llevar la gramática al aula sin la necesidad de utilizar descripciones minuciosas o complejo metalenguaje. Se trata de tomar las ideas del innatismo y la especificidad del conocimiento lingüístico, por esta razón, señala Defagó, para enseñar la gramática en la escuela al menos realizar las primeras aproximaciones a ella se debe partir de la concepción que los estudiantes tienen un conocimiento intuitivo e incipiente de la lengua y desde allí empezar a mediar la concientización y explicitación de tales conocimientos.

Para lograr la conciencia por parte de los estudiantes de los saberes gramaticales intuitivos, lo primero que debe entender es que el estudio de las primeras nociones de la gramática, se debe hacer oracional y no textual, es decir de menor a mayor, lo expuesto por Defagó se puede graficar de la siguiente manera

Figura 2. Modelo arquitectónico del estudio gramatical



Planear es ubicar el verbo que mejor se ajusta para expresar lo que se desea, después de hacer esta selección mental, el verbo escogido y sus flexiones dan unos requerimientos, puede que se usen más de los que el verbo obliga, pero no se pueden utilizar menos. Y, por último, esos requerimientos, que serían la estructura de la oración, se llenan con las palabras que cada tipología sintáctica me permite. Este modelo denota que la conceptualización de las palabras es el último paso en el reconocimiento de la estructura y no el primero como se viene haciendo en los textos escolares de la institución.

Para esta conceptualización de las categorías, en donde el uso del metalenguaje es obligatorio, se hace necesario que se apoye en los procesos mentales vinculados al lenguaje, a partir del reconocimiento, es decir, no se habla de definición sino sería mejor utilizar el término deducir, al menos para este primer paso donde el acercamiento al metalenguaje se hace partiendo de la observación y explicitación de la función. En conclusión, lo que se quiere con esta nueva propuesta de enseñanza gramatical es una instrucción basada en el conocimiento intuitivo que el estudiante tiene, que haga consciente su conocimiento inconsciente. Así, el camino de la enseñanza de la lengua consistiría en avanzar de los conocimientos explícitos que los alumnos tienen de su propia lengua a los implícitos, para recién después nombrarlos y no al contrario como se ha hecho hasta ahora.

2.4.1.4 Finalidad de la gramática ¿Para qué enseñar gramática? Las dos finalidades principales de la enseñanza gramatical son: la mejora del uso de la lengua y la importancia del conocimiento gramatical *per se*.

Estas dos no son excluyentes, por el contrario, es de gran valor que el estudiante adquiera la segunda como resultado de la primera, pues, aunque el valor pragmático de la gramática es el que, la mayoría de las veces valida su inclusión en el currículo escolar desde los primeros niveles, no se debe olvidar que los saberes sobre la

lengua, al igual que cualquier otro conocimiento, han de contribuir al desarrollo de la inteligencia de los estudiantes y aumentar su riqueza cultural.

Sin embargo, lo que sí se debe tener en cuenta es la transposición didáctica de estos conocimientos para delimitarlos y regularlos dentro del aula.⁴⁶

Por su parte, Anna Camps⁴⁷, Bartolomé, Contrini y Paz⁴⁸ consideran preciso que los estudiantes entiendan las formas gramaticales como herramientas para comunicarse exitosamente, solo así, podrán llegar a una reflexión gramatical que les permita actualizar la información aprendida en situaciones discursivas futuras sin que esta se convierta en un simple recurso de corrección de textos escritos. Es decir, la enseñanza de la gramática debe conducir al estudiante a una reflexión que le consienta recurrir a los conocimientos gramaticales en el momento en que se está produciendo el texto, especialmente el texto escrito, y no al final de la producción como un mero proceso de corrección. Como se puede observar, éstas son dos percepciones desde distintos enfoques pero que confluyen en lo mismo, la enseñanza de la gramática es fundamental pues es el medio que nos permite entender el sistema y esto lleva indudablemente a una mejora en el uso.

2.5 MARCO CONCEPTUAL

2.5.1 La competencia comunicativa. Desde la década de los 60 del siglo XX, diferentes teóricos se han encargado de explicar desde sus perspectivas la noción de competencia y actuación.

⁴⁶ MATA ANAYA, Juan; NÚÑEZ DELGADO, María Pilar y RIENDA POLO, José. Óp. Cit., p. 151.

⁴⁷ CAMPS, Anna y ZAYAS, Felipe. Secuencias didácticas para enseñar gramática. Barcelona: Editorial Grao, 2006. p. 30.

⁴⁸ SUPISICHE. Óp. Cit., p. 70.

Estas nociones fueron introducidas por Chomsky a mediados de los años 60 y hacían una distinción entre el conocimiento, en su mayoría implícito e inconsciente, que un hablante tiene de su lengua, entendido como competencia; y la puesta en uso de dicho conocimiento, es decir, las manifestaciones concretas de los hablantes, entendido como actuación⁴⁹.

Luego, D. Hymes complementa el concepto de competencia agregando componentes contextuales y sociolingüísticos y haciendo una clasificación diferente al término actuación, entendiéndose como la puesta en escena. Para Hymes:

la competencia comunicativa es el término más General para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social las necesidades y motivaciones y la acción.⁵⁰

Teóricos posteriores empezaron a poner en escena el concepto de competencia comunicativa, hasta que en 1999 Lomas en su libro *Cómo hacer cosas con palabras*, expone un cuadro donde explica los componentes de la competencia comunicativa y las interacciones entre ellos.

⁴⁹ GARCÍA NEGRONI, María Marta y RAMÍREZ GELVEZ, Silvia. Curso de lingüística general: antología anotada. Buenos Aires: Ediciones Akal, 2018. p. 16.

⁵⁰ HYMES, Dell. Hacia etnografías de la comunicación. En: Antología de estudios etnolingüística y sociolingüística. México: UNAM, 1974. p. 336-337.

Figura 3. Subcompetencias de la competencia comunicativa



Adaptado de: LOMAS, Carlos, *et al.* Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje.

En conclusión, la competencia comunicativa entendida desde el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, es una conjugación necesaria y consciente de seis subcompetencias (figura 3) que en conjunto definen la calidad, no solo de la interpretación sino también de la producción de los textos con los que los usuarios se comunican y comprenden el mundo.

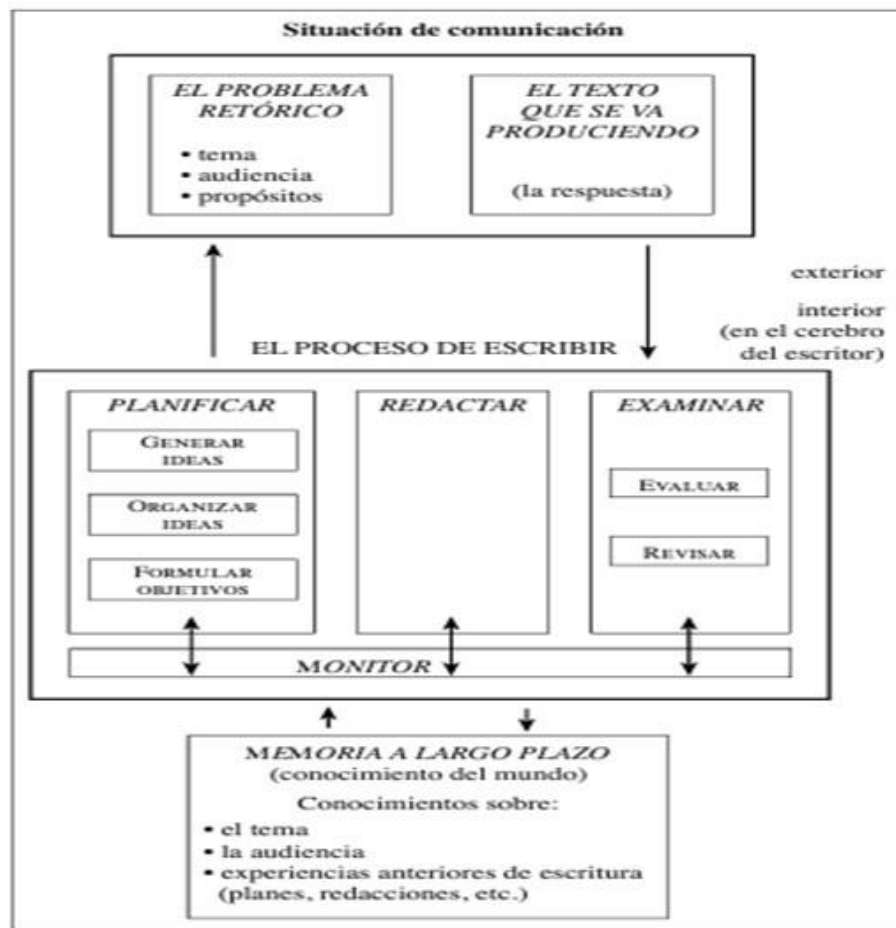
2.5.2 Proceso de composición. Para justificar su visión del proceso de escritura Flower y Hayes⁵¹ crearon un modelo de composición que es un referente en la secuencia didáctica concerniente a este documento.

⁵¹ CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós, 1988. p. 151-171.

En dicho modelo los autores establecen que los sujetos escriben porque quieren solucionar una situación o problema presentado, es decir, la escritura cumple, desde esta perspectiva, una función social que consiste en ayudar a que el sujeto se desenvuelva de manera asertiva en el mundo. Además, explican que todo proceso de escritura envuelve tres componentes principales:

- La situación de comunicación
- El proceso de escribir
- La memoria a largo plazo del escritor

Figura 4. Modelo de proceso de escritura Flower y Hayes



Fuente: CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós, 1988. p. 155.

La situación de comunicación

Para explicar este primero, los autores dividen el componente en dos subcategorías: el problema retórico y el texto en producción. El problema retórico se compone de todos los elementos que Cassany llama características de composición textual, es decir, lo referente a la audiencia, la relación entre el autor y el lector, tópico de interés, funciones de las dos partes involucradas, canal de emisión, etc. Por su parte, el texto escrito se presenta como la solución al problema retórico, y se reconstruye con cada decisión lingüística que el escritor tome. Es decir, si quien produce el texto se preocupa en exceso por la norma, esto afectará muy probablemente los productos generados por este sujeto, pues presentarán problemas de coherencia, y si el caso es el contrario, el texto estará reducido en cohesión.

El proceso de escribir

La segunda fase es el proceso de escribir y se compone de tres subdivisiones: planificar, redactar y examinar. En la etapa de planificación se encuentran tres pasos importantes, la generación y organización de ideas y la formulación de objetivos. Luego, en el momento de redactar, el autor expresa, traduce y transforma lo generado en el espacio anterior, el de planificación. Por último, se pasa al momento de la evaluación que está compuesto de dos momentos importantes, el de evaluar y el de revisar. La evaluación se encarga de verificar si la intención comunicativa se cumple, es decir, se relaciona con el contenido y deja que la revisión se encargue de la forma, valorando el buen uso que se haga de las reglas del código escrito.

Memoria a largo plazo del escritor

Finalmente, los autores exponen que este modelo funciona no solo siguiendo las fases ya nombradas, sino que, además, tiene en cuenta algunas consideraciones externas. La primera de estas es la flexibilidad del mismo, el escritor puede ir de la revisión a la generación de un objetivo o reconstrucción del mismo, y viceversa. La

segunda establece que el proceso de composición produce aprendizaje; el autor crea unos objetivos que están fundamentados en ciertas ideas, en el proceso, descubre que esas ideas no son tan convincentes, las modifica y rediseña los objetivos existentes. En ese proceso el autor ha creado nuevo conocimiento porque ha modificado ideas que tenía preconcebidas y/o a entendido adquirido conocimientos lingüísticos y textuales.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

EL paradigma socio crítico, es por excelencia, el que rige las investigaciones surgidas en el campo de la educación pues percibe a los sujetos como actores principales de su realidad, aptos para crearla e intervenirla por medio de dinámicas culturales que se validan socialmente.⁵² Es decir, los sujetos están en capacidad de hacer reflexión sobre su realidad, tomar decisiones y, posteriormente, orientar cambios en beneficio de esta. En palabras de Alicia Gurdíán-Fernández⁵³ “el sujeto está inmerso en el objeto, es decir, es parte integrante de una totalidad. Puede conocer, valorar o transformar como "objeto" de cognición, de valoración o de transformación sin dejar de pertenecer a ella”. El participante es comprendido como producto de una realidad específica que no puede ser analizado por fuera de esta. En otras palabras, sus actuaciones se justifican a través de las representaciones que él ha hecho de su entorno.⁵⁴ Por consiguiente, el maestro-investigador se puede valer de los diferentes tipos de investigación que pertenecen a este paradigma y hallar soluciones realmente útiles.

3.1 INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Este proyecto es una investigación acción, pues, como lo expone Kurt Lewin⁵⁵ dicho enfoque se fundamenta en integrar la labor investigativa a las acciones necesarias para resolver un problema y trabajarlo de forma cíclica. En otras palabras, cuando se habla de investigación acción se hace referencia al trabajo que surge de un interrogante con el que el investigador está en constante contacto, lo que le permite observar de manera reiterada, analizarlo, pensar en una estrategia que posibilite su solución, llevar a cabo el plan y evaluar los resultados. Luego se hace la reflexión

⁵² ARNAL, Justo; DEL RINCON, Delio y LA TORRE, Antonio. Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor, 1992. p. 44-45.

⁵³ GURDIÁN-FERNÁNDEZ, Alicia. El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. San José: Print Center, 2007. p. 70

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 80.

⁵⁵ FERRANCE, Eileen. Action Research. Providence: Brown University, 2000. p. 7.

de la nueva situación y se toman decisiones sobre las posibles modificaciones y así empezar el ciclo de nuevo. Se decidió trabajar con esta metodología investigativa pues esta no pretende sólo averiguar el porqué de una situación específica, sino comprender su naturaleza y cómo podemos mejorarla; y con esto, impactar las futuras prácticas pedagógicas para lograr que las enseñanzas de los profesores tengan mayor impacto en los estudiantes⁵⁶.

En el caso específico de esta investigación, después del análisis de los libros de textos y la imposibilidad de cambiarlos debido a los costos que esta decisión acarrea, se hace más necesario que los profesores de lengua materna de esta institución reflexionen sobre cómo pueden mejorar sus prácticas para reducir el impacto de este factor externo que no puede ser modificado, al menos por un tiempo. Por tanto, cobra más importancia la definición y los supuestos sobre los que Watts⁵⁷ define esta metodología. Para este autor, la investigación acción requiere una investigación minuciosa y sistemática, por parte de los participantes, sobre sus prácticas pedagógicas.

Además, Watts agrega, primero, que los profesores y directivos trabajan mejor sobre las situaciones que han sido identificadas por ellos mismos; segundo, que con esta metodología los directivos y docentes logran trabajar colaborativamente. Tercero, que trabajar con colegas ayuda a los profesores y directivos en su desarrollo profesional; y, por último, que los directivos y docentes se vuelven más productivos cuando se motivan por examinar y evaluar sus prácticas. Con todo esto queda evidenciada la pertinencia de esta metodología a la hora de llevar la investigación al aula.

Examinaremos ahora las dos fases que componen este proceso. La primera, es la fase de investigación y la segunda, la fase de intervención.

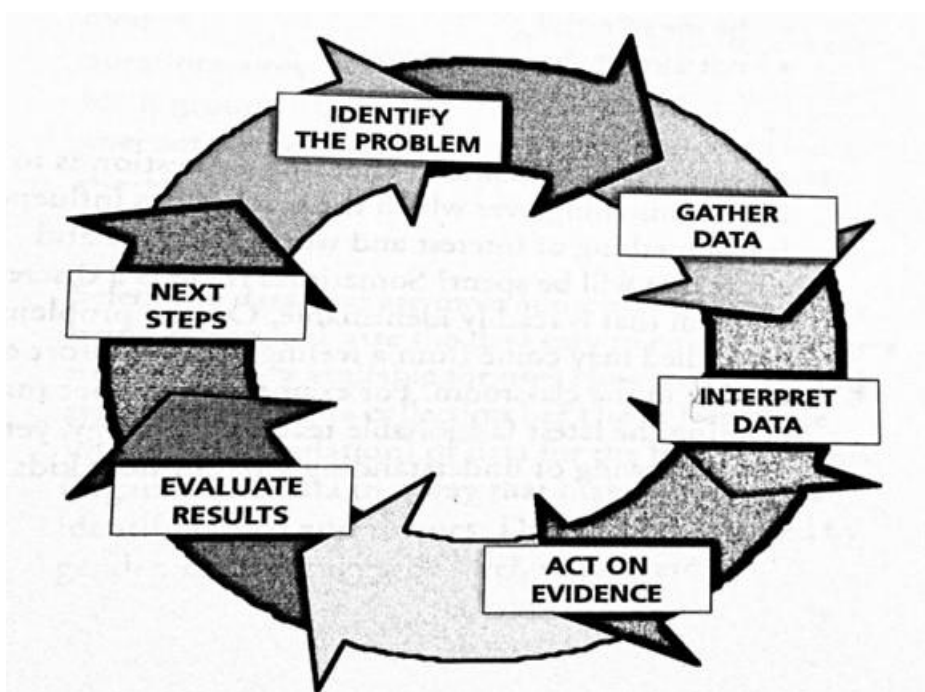
⁵⁶ RODRIGUEZ GARCÍA. *Et al.* Métodos de educación en la educación especial. Curso 2010-2011 p. 3

⁵⁷ FERRANCE. *Óp. Cit.*, p. 1.

3.2 FASE DE INVESTIGACIÓN

La investigación acción entiende los procesos de enseñanza formal como fenómenos sociales autorreflexivos en donde el docente está en continua revisión de sus propias prácticas con la finalidad de mejorarlas⁵⁸. En consecuencia, se expone a continuación el gráfico que resume los pasos que se deben seguir en una investigación acción para que la reflexión sobre las prácticas, mencionada con anterioridad, se haga de manera ordenada y productiva.

Figura 5. Fases de la investigación



Fuente: FERRANCE, Eileen. Action Research. Providence: Brown University, 2000. p. 9.

Cabe resaltar que esta fase de investigación sólo abordará los tres primeros pasos observados en la figura anterior. El primero de ellos es la identificación del área del problema o pregunta problematizadora. En este punto es importante que el profesor se haga ciertos cuestionamientos, pues suele suceder que el docente tiene en

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 9.

mente muchas situaciones sobre las que le interese trabajar; por eso, para delimitar con mayor precisión la pregunta que regirá la investigación es de utilidad cuestionarse lo siguiente: ¿El docente tiene influencia sobre el asunto a investigar?, ¿Vale la pena el esfuerzo que será invertido?, ¿La pregunta de investigación es concisa y significativa? y, por último, es muy importante constatar primero que esta pregunta no haya sido abordada y resuelta por otros anteriormente.

El segundo paso de la investigación acción es la recolección de información, en esta fase se realizó la búsqueda y acopio de la documentación que pudiera servir como soporte teórico de la presente investigación; del mismo modo, se indagaron los antecedentes investigativos del problema es la recolección de información; esto se hace con el fin de tomar mejores decisiones sobre las acciones a llevar a cabo⁵⁹. Aquí se observaron los textos escolares y se analizó una prueba escrita para profundizar la naturaleza de los problemas observados en la fase anterior.

El tercer y último paso de esta fase de la investigación fue la interpretación de los datos recolectados con los instrumentos mencionados en el apartado anterior. Este análisis buscó caracterizar la información con el ánimo de hacer un uso más eficiente de ella. Para este fin se delimitaron ciertas categorías las cuales fueron creadas con base en el marco teórico previamente consultado. Dichas categorías serán expuestas en detalle más adelante.

3.3 FASE DE INTERVENCIÓN

En esta segunda fase de la investigación se abordarán los últimos tres pasos identificados en la figura tres. El primero de estos es la actuación con base en la evidencia, es decir, fundamentados en la documentación teórica recolectada y los resultados arrojados en la fase anterior, se da inicio a la planeación y ejecución de

⁵⁹ *Ibíd.*, p. 11.

la secuencia didáctica que pretende mejorar la producción escrita de los estudiantes de quinto grado por medio de la mejora en la enseñanza de algunas categorías gramaticales. Todas las estrategias, actividades e instrumentos diseñados e implementados en esta fase están sometidos a la reflexión constante que envuelve a la Investigación Acción.

Por último, se llevó a cabo la evaluación de la intervención para determinar si se evidenciaba una mejora sustancial en las dificultades presentadas al inicio, además, si había suficiente evidencia que respaldara la misma. Todas las conclusiones y los aportes derivados de este proceso de evaluación serán expuestos más adelante.

3.4 MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

En este apartado serán enlistadas las técnicas de recolección de datos que fueron usadas por la docente investigadora, a partir de los métodos de investigación cualitativa los cuales no solo posibilitan la descripción del fenómeno social que es interés en esta intervención, sino su comprensión. La primera de estas fue el análisis de las producciones escolares, tanto de los producidos por los estudiantes como de los textos escolares, y, de una prueba escrita realizada por la profesora a los estudiantes. Los instrumentos que se derivaron de estas técnicas serán expuestos y analizados en detalle en el capítulo cuatro.

3.4.1 Análisis documental. Este método se basa en la sistematización de la información que se puede extraer de diferentes tipos de documentos producidos en torno a una institución educativa.

En el caso de la presente investigación, se analizaron las producciones textuales de los estudiantes en diferentes etapas de la secuencia didáctica, los libros de textos con los que son dirigidas las clases de lengua de esta institución y una prueba escrita hecha por la docente investigadora a los estudiantes.

3.5 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población involucrada en este proyecto fueron estudiantes del grado 5 de un colegio privado en Bucaramanga, quienes presentaban inconvenientes en los textos en la producción de textos descriptivos, a partir del análisis de diferentes corpus se identificó que dichas debilidades eran de orden tanto textual como lingüístico. Y por razones expuestas en apartados anteriores, se especializó en el refuerzo de las características lingüísticas, específicamente en la categoría gramatical adjetivo.

La docente investigadora trabaja en el área de inglés del grado 5° en esta institución. El motivo por el cual se escogió este grupo como muestra es porque la docente investigadora es la titular de este grupo y es la encargada de dirigir la asignatura de “proyecto de aula” en la cual se detectó e investigó el problema didáctico y, por tanto, se implementó la secuencia didáctica producto de esta investigación. El grupo está compuesto por 16 participantes, 6 hombres y 10 mujeres, todos en edades entre los 10 y 11 años, los cuales asisten al colegio en el horario de 6 de la mañana a 2 de la tarde, después de esta hora la mayoría asisten a actividades extracurriculares. La muestra de esta investigación son los 16 estudiantes del grupo, los cuales pertenecen a los estratos socioeconómicos 3, 4 y 5; y en su mayoría, han estudiado en la institución desde el grado preescolar.

3.6 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Como se mencionó en el apartado anterior, la docente investigadora no es la encargada del área de español pues ella es Licenciada en inglés y está a cargo de

dicha asignatura. sin embargo, el interés presentado en ella por entender los procesos de aprendizaje de las lenguas tanto extranjeras como materna, la ayudaron a detectar ciertos problemas presentados en el proceso escritor de sus estudiantes, dicho interés también fue la razón por la que la docente decidiera empezar a estudiar la maestría de la que se deriva esta investigación.

Retomando lo dicho en el párrafo anterior, la docente investigadora no es la encargada del área de español, por tanto, el problema fue observado en el marco de las actividades que envuelven la asignatura “Proyecto de Aula” donde los estudiantes de primaria empiezan a tener contacto con las herramientas para recolectar datos y los demás procesos alrededor de la investigación.

Dicha asignatura consta de dos sesiones por semana, cada una de 1 hora y 45 minutos y es requisito en los grados de segundo hasta quinto primaria. Esta asignatura refuerza el objetivo de la institución de fortalecer el interés investigador en sus estudiantes, pues el colegio cuenta con un enfoque investigativo y tienen un grupo de investigación que ha sido reconocido en varias oportunidades por sus productos. Es en esta asignatura donde se llevó a cabo la intervención pedagógica que será expuesta detalladamente en los próximos capítulos.

3.7 PROTECCIÓN DE PARTICIPANTES

Aunque en este proyecto investigativo no se pone en riesgo la integridad física de los informantes, el maestro investigador requirió autorización por escrito de los padres o representantes legales de cada uno de los estudiantes involucrados en el proyecto. Cabe aclarar que, aunque la institución educativa estuvo de acuerdo con el desarrollo de esta investigación, se mantendrá su nombre en privado en los informes que deriven de dicha investigación y los datos que faciliten la identificación de los informantes serán modificados.

Por todo lo anterior, y reconociendo el derecho de los niños y jóvenes colombianos a recibir una educación de calidad donde los maestros están comprometidos con la reflexión de su profesión y el cumplimiento de las leyes que regulan el trato con menores de edad, se reconoce que esta investigación no pone en riesgo ni la integridad de los estudiantes ni la calidad de sus procesos educativos, todo lo contrario, pretende resignificar la enseñanza de la categoría gramatical adjetivo y con esto mejorar la producción de los textos descriptivos.

4. CARACTERIZACIÓN DE LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES

En este capítulo se expondrá la caracterización de las dificultades encontradas en los textos descriptivos y las pruebas escritas realizadas por los estudiantes de quinto grado de una institución educativa privada en Bucaramanga. Como se ha mencionado anteriormente, la primera observación que hizo la docente de las dificultades de escritura de los estudiantes fue por medio de un texto descriptivo que se les pidió realizar a los alumnos en el marco de las actividades llevadas a cabo en la asignatura Proyecto de Aula. De este análisis inicial se derivaron algunas conclusiones que se desarrollarán en los siguientes párrafos.

La caracterización de los hallazgos realizados en esta observación inicial será insumo para la selección de los contenidos del componente textual que se abordarán en una parte de la secuencia didáctica producto de esta investigación.

Es necesario aclarar que las categorizaciones aquí realizadas respecto a las características del texto descriptivo se escogieron con un criterio meramente didáctico y situacional, es decir, se tomaron estas características de los libros de texto con que se enseña lengua en la institución.

Cuadro 1. Análisis categoría: reconocimiento de la tipología textual

| RECONOCIMIENTO DE LA MODALIDAD TEXTUAL | |
|---|-----------------------|
| | NÚMERO DE ESTUDIANTES |
| Cantidad de estudiantes que realizaron un texto descriptivo | 2 |
| Cantidad de estudiantes que realizaron un texto narrativo | 14 |

Cuadro 2. Análisis categoría: reconocimiento de las características de los textos descriptivos

| RECONOCIMIENTO DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS | |
|---|--|
| CARACTERÍSTICA | NÚMERO DE ESTUDIANTES QUE INCLUYEN ESTAS CARACTERÍSTICAS EN SUS TEXTOS |
| Uso predominante de adjetivos | 0 |
| Uso de recursos literarios, en especial la metonimia, la comparación y la metáfora. | 0 |
| Uso de marcadores textuales que hacen referencia al espacio y a la organización espacio-temporal. | 2 |

Las dificultades observadas en los textos de los estudiantes fueron clasificadas, como se ha dicho a lo largo de este documento, en dificultades relacionados con el aprendizaje del componente lingüístico y problemas relacionados con el aprendizaje del componente textual. Estas últimas son las que más se evidencian en esta prueba inicial. Para clasificar las características halladas se escogió una categoría generalizadora que envuelve a las demás. Dicha categoría es el no reconocimiento de la tipología textual requerida. Se considera esta la categoría general ya que, si los estudiantes se equivocan escogiendo el tipo de texto en el que inscriben su producción, probablemente, todas las otras características textuales tampoco serán pertinentes.

Como se puede observar en el cuadro 2 en un alto porcentaje de los textos de los estudiantes no se evidencian la mayoría de las características de los textos descriptivos, esto se da, principalmente, porque, como se observa en el cuadro 1 los estudiantes no realizaron un texto descriptivo sino uno narrativo y dentro de esta superestructura tampoco se incluye ninguna secuencia descriptiva. Como se exponía al principio de este capítulo, esta dificultad hace que todas las otras categorías también arrojen resultados negativos ya que la superestructura de un texto hace los requerimientos de los elementos que deben estar presentes en él.

Cuadro 3. Análisis tipo de descripción según su función

| TIPO DE DESCRIPCIÓN SEGÚN SU FUNCIÓN | |
|--------------------------------------|-----------------------|
| SEGÚN SU FUNCIÓN | NÚMERO DE ESTUDIANTES |
| Descripción objetiva | 0 |
| Descripción subjetiva | 2 |

En cuanto al tipo de descripción según su función, se puede observar que la totalidad de estudiantes que realizaron el tipo de texto requerido, escogieron una descripción subjetiva para realizar su texto. La categoría tipo de descripción se divide en tres criterios, estos son, tipo de descripción según su función, según su modo y según el objeto descrito. En tipo de descripción analizado en el cuadro 3 se refiere a la manera como los sujetos se comportan ante el objeto descrito, es decir, en la descripción de tipo objetivo prima el distanciamiento emocional con respecto al objeto y los adjetivos utilizados son en su mayoría especificativos y no ornamentales; además se usa predominantemente en los textos de carácter técnico o científico.

Por su parte la tipología subjetiva, como su nombre lo dice, deja ver el punto de vista del autor, es decir, este imprime en la descripción sus apreciaciones personales mediante el uso de connotaciones psicológicas concretas. Su función es la de transmitir sensaciones o impresiones. Es natural que en ejercicios como estos se utilice este tipo específico de descripción ya que la indicación dada era describir “su lugar favorito”, siendo el adjetivo favorito evidencia de que al autor se le pide dar su apreciación personal del objeto descrito.

Cuadro 4. Análisis tipo de descripción según el modo

| TIPO DE DESCRIPCIÓN SEGÚN EL MODO | |
|-----------------------------------|-----------------------|
| SEGÚN EL MODO | NÚMERO DE ESTUDIANTES |
| Descripciones estáticas | 0 |
| Descripciones dinámicas | 2 |
| Descripciones sensoriales | 0 |

El criterio analizado en el cuadro 4 hace referencia al modo en que está enfocada la descripción. Los tres tipos que se derivan de esta categoría son, descripciones estáticas, descripciones dinámicas y descripciones sensoriales. En la primera de estas el autor describe el objeto como si estuviera ante una imagen estática, de allí su nombre, es muy minuciosa y se hace gran uso de los adjetivos calificativos. La segunda, es lo opuesto a la primera, allí el autor hace la descripción del objeto como si lo estuviera recorriendo, su objetivo es hacer que el lector se haga un recorrido mental del objeto. Y por último se encuentran las descripciones sensoriales. Estas tratan de transmitir las sensaciones del autor al lector por medio de minuciosas descripciones sensoriales. De los dos estudiantes que hicieron el texto descriptivo, los dos utilizaron el tipo de descripción dinámico.

Cuadro 5. Análisis tipo de descripción según el objeto descrito

| LA DESCRIPCIÓN OBEDECE A LO INDICADO (DESCRIPCIÓN DE UN LUGAR) | |
|--|-----------------------|
| | NÚMERO DE ESTUDIANTES |
| SI | 2 |
| NO | 0 |

Como esta descripción no era de tema libre, los dos estudiantes realizaron un texto descriptivo de un lugar. Este tipo de descripciones pretende ser tan precisos que el lector se pueda trasladar mentalmente al lugar, comprende tanto espacios naturales como urbanos.

Con base en estas categorías se escogieron los conceptos que serán enseñados en las clases que comprenden esta secuencia didáctica.

El análisis que sigue en esta sección es el referente a la prueba escrita que diseñó la docente investigadora para recoger más datos sobre las dificultades en el componente lingüístico que se evidenciaban en las producciones textuales de los estudiantes. Como se explicó en el primer capítulo de este informe, las evidencias

arrojadas con el primer instrumento (texto descriptivo) no fueron suficientes para determinar si el uso no pertinente de los adjetivos en los textos descriptivos obedecía a una anomalía en la elección del tipo de texto que se debía realizar, o, si realmente los estudiantes no comprendían las funciones semánticas y sintácticas de la categoría gramatical adjetivo calificativo. La prueba escrita fue diseñada bajo los postulados que realiza Ignacio Bosque⁶⁰ sobre los ejercicios de gramática que evidencian una reflexión sobre el funcionamiento del sistema de la lengua y no simplemente un ejercicio de memorización. También, aunque de forma implícita, forma parte del componente teórico de esta caracterización el modelo arquitectónico del análisis gramatical de Cecilia Defagó⁶¹.

Cuadro 6. Análisis prueba escrita inicial

| NÚMERO DE EJERCICIO | TIPO DE EJERCICIO | METODOLOGÍA | OBJETIVO | CANTIDAD DE ESTUDIANTES QUE CONTESTARON CORRECTAMENTE |
|---------------------|--------------------------------------|---|--|--|
| 1 | Análisis inverso | Dar tres o cuatro propiedades que debe cumplir un ejemplo. | Desarrollar la capacidad de abstracción a través de la creación de ejemplos. | 7 estudiantes contestaron las tres actividades correctamente 5 estudiantes contestaron 2 de las tres actividades correctamente 4 estudiantes contestaron 1 de las tres actividades correctamente |
| 2 y 3 | De selección múltiple con ampliación | El estudiante debe seleccionar la respuesta correcta, pero debe justificar su elección. | Favorecer la capacidad de argumentación y observación | Para el caso del ejercicio 2 (respondieron 3 estudiantes) Para el caso del ejercicio 3 (respondieron 4 estudiantes las dos actividades) |

⁶⁰ BOSQUE y GALLEGU. Óp. Cit., p. 70-80.

⁶¹ SUPISICHE. Óp. Cit., p. 13-42.

| NÚMERO DE EJERCICIO | TIPO DE EJERCICIO | METODOLOGÍA | OBJETIVO | CANTIDAD DE ESTUDIANTES QUE CONTESTARON CORRECTAMENTE |
|---------------------|---|---|--|---|
| 4 | Ejercicios de comparación entre lenguas | El estudiante debe dar cuenta de un fenómeno gramatical a partir de una comparación | Desarrollar la capacidad de observación basada en el conocimiento interno de la lengua nativa de los estudiantes. La observación debe contribuir a aislar propiedades gramaticales concretas | 2 |

La prueba constó de cinco ejercicios específicamente gramaticales que daban cuenta de la comprensión de los estudiantes ante las categorías gramaticales principales, este es el caso del verbo, sustantivo y adjetivo, este último especialmente porque es el objeto epistémico de esta intervención. La razón por la que se incluyeron en la prueba diagnóstica la categoría verbo y sustantivo es porque de acuerdo con modelo que sustenta esta secuencia didáctica, la base del estudio de las categorías sintácticas es el carácter predicativo del verbo, es decir, son el verbo y sus flexiones los que hacen los requerimientos de la oración y es de allí que se pueden estudiar las relaciones que se dan entre las palabras que componen las oraciones. Con esto se advierte que desde esta propuesta se concibe el estudio gramatical de forma oracional, al menos en un inicio. El cuadro 6 muestra el número del ejercicio, la metodología, el objetivo y la cantidad de estudiantes que contestaron correctamente. En el Anexo A se incluye un informe detallado de cada ejercicio.

4.1 DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

En este capítulo se encuentra la descripción y análisis de la intervención que se creó como propuesta para abordar un problema de orden didáctico presentado en una institución educativa privada localizada en Bucaramanga. Lo que se propuso lograr con esta secuencia didáctica fue mejorar las prácticas áulicas en relación con la enseñanza de contenidos gramaticales, específicamente, la aproximación de los estudiantes a las categorías gramaticales principales, verbo, sustantivo y adjetivo calificativo; esperando con este último reflejar un impacto positivo en la producción escrita por los estudiantes de una secuencia descriptiva corta.

La primera parte de este capítulo se encuentra destinada exclusivamente a la descripción de los diferentes momentos en los que se dividió la secuencia didáctica producto de esta investigación. En cada momento mencionado se hablará de las actividades involucradas y la justificación de dichas decisiones. En el primero se encuentra la información relacionada con la caracterización del problema que se observó en los textos de los estudiantes, así como lo concluido de la observación de los libros de textos con los que se dirigía la clase de Lengua Castellana. El segundo momento describe las actividades utilizadas para mediar el contacto directo de los estudiantes con la gramática. Aquí se encuentra el aporte más significativo de esta secuencia didáctica porque se describe la propuesta que fundamenta la resignificación gramatical. Enseguida, se presenta el tercero que contiene la presentación de la secuencia textual que se espera que los estudiantes desarrollen. Por último, en el cuarto momento se encuentran todas las actividades relacionadas con el cierre de la secuencia y la evaluación de la misma por parte de los estudiantes.

La segunda parte de este capítulo muestra el análisis de las producciones textuales finales de los estudiantes y de la prueba escrita que se les realizó. Los resultados presentes en esta etapa son el suministro para desarrollar el capítulo cinco donde

se exponen las conclusiones, problemas encontrados y sugerencias para mejorar esta experiencia, que serán utilizadas por la profesora investigadora tanto en sus prácticas áulicas diarias como en los proyectos investigativos que deriven de este.

4.1.1 Primer momento o fase exploratoria: Prueba diagnóstica y presentación de la secuencia didáctica. Para introducir este apartado, se hace la aclaración que la profesora investigadora no es la docente titular de la asignatura de lengua castellana ya que es licenciada en inglés y ese es su campo de acción. Sin embargo, en la institución educativa los docentes encargados de la titulación, más conocida como dirección de grupo, deben dictar una asignatura llamada “Proyecto de aula” al grupo que tienen a cargo. En esta materia los estudiantes tienen sus primeras aproximaciones a los procesos investigativos ya que este es uno de los énfasis de la institución.

Las clases en esta asignatura están orientadas por una cartilla en la que, para el caso de primaria, los estudiantes deben desarrollar actividades relacionadas con los métodos de recolección de datos, pero estas aproximaciones se hacen de manera muy general pues el objetivo es que los estudiantes lleguen a estos métodos intuitivamente. Fue precisamente en una de esas actividades propuestas en el libro de Proyecto de Aula que la profesora investigadora observó la dificultad que generó esta investigación. El enunciado que les explicaba la actividad a realizar decía:

En una hoja del cuaderno de notas elabore una descripción de su lugar favorito*

Las producciones textuales de los estudiantes, como ya se explicó en el capítulo anterior, demuestran dificultades relacionadas no solo con las características lingüísticas de los textos sino también con las textuales (Anexo A). La anomalía por la que se decide realizar esta investigación es que a pesar de que el adjetivo es una

* Enunciado tomado en forma literal del libro de proyecto de aula

de las categorías gramaticales que más debe estar presente en los textos descriptivos, los estudiantes hicieron poco uso de ella.

Debido a que la profesora investigadora no tenía evidencia suficiente para saber si estas dificultades se presentaban solamente porque los estudiantes no reconocían la estructura y características del texto descriptivo o si había también una dificultad de carácter lingüístico como lo es la falta de reconocimiento de la función semántica y categoría sintáctica de este tipo de palabras; se decidió entonces realizar una prueba escrita con la que se esperaba recoger más información acerca de los saberes lingüísticos de los estudiantes relacionados con la clasificación sintáctica de las palabras. La explicación detallada de dicha prueba se puede ver en el capítulo anterior.

Después de analizar los resultados de las pruebas escritas, se decidió hacer una observación sobre la forma en la que se estaban abordando los contenidos de las categorías gramaticales, en especial del adjetivo en los textos escolares. Los resultados evidenciaron que no se hacía un abordaje explícito del objeto epistémico, es decir, de la categoría gramatical adjetivo; pero, contradictoriamente se usaba metalenguaje para referirse a ellas. Con este insumo, la autora de esta investigación decidió diseñar una secuencia didáctica donde planteó una forma diferente de aproximar al estudiante al análisis de la categoría gramatical adjetivo.

Debido a que las causas del problema que se evidenció eran de orden textual y lingüístico, la secuencia didáctica diseñada abordó las dos necesidades, pero desde enfoques diferentes, pues, como lo dice Xavier Fontich⁶² debido a que las características son diferentes los métodos de abordaje también lo pueden ser. Como se explicó en la primera parte de este documento, ya que se trata de una dificultad en la enseñanza de la lengua, el enfoque general que fundamenta esta

⁶² FONTICH VICENS. Op. Cit., p. 3

investigación es el comunicativo, sin embargo, la selección de los contenidos y las actividades necesarias para el refuerzo del componente lingüístico se realizó con un enfoque oracional con bases en la Gramática Generativa. Así surgió el siguiente esquema.

Cuadro 7. Secuencia didáctica

| | | |
|---|-------------------------------|--------------------------------|
| SECUENCIA DIDÁCTICA | | |
| INSTITUCIÓN: COLEGIO DE LA PRESENTACIÓN | | |
| ÁREA: HUMANIDADES | ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA | |
| PERIODO: 3 y 4 | GRADO: QUINTO | DURACIÓN: 16 SESIONES DE CLASE |
| <p>JUSTIFICACIÓN:</p> <p>La escritura permite acceder al conocimiento y luchar contra el inevitable olvido al que se enfrenta la oralidad. Su naturaleza cultural y aprendida lleva a los sujetos a relacionarse con un sistema arbitrario de normas y convenciones, allí, el estudiante empieza a perder la conexión natural que tenía con su lengua antes de la escolaridad. Sin embargo, esta objetivación de la lengua la convierte en un objeto de reflexión, llevando al estudiante a un cuestionamiento de sus productos discursivos. Es decir, la escritura nos permite acceder al sistema y la comprensión del sistema nos lleva a mejorar la escritura. Entonces, ¿por qué se sigue cuestionando la presencia de la gramática en las clases de lengua?</p> | | |
| <p>OBJETIVO</p> <p>Comprender las características textuales y lingüísticas que intervienen en la producción de secuencias descriptivas para mejorar la calidad de las mismas.</p> | | |
| <p>COMPETENCIA</p> <p>Produzco textos discursivos que obedecen a las características lingüísticas y textuales envueltas en su creación</p> | | |
| <p>OBJETOS DE APRENDIZAJE</p> <p>Naturaleza predicativa de la oración</p> <p>El verbo como eje semántico y sintáctico de la oración</p> <p>Flexiones del verbo</p> <p>Requerimientos del verbo</p> <p>Relaciones semánticas y sintácticas entre las palabras</p> <p>Aproximación a la secuencia descriptiva</p> <p>Estructura de la secuencia descriptiva</p> <p>Características de la secuencia descriptiva</p> <p>Planeación de la producción de textos</p> <p>Producción de textos</p> | | |

ESTRUCTURA DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA:

La secuencia didáctica se dividió en cinco momentos generales: **Primer momento:** presentación de la intervención a los estudiantes: exposición de los objetivos, explicación del trabajo final, preguntas y comentarios de los estudiantes y de la profesora. **Segundo momento:** Aproximación gramatical: Actividad lúdica para reconocer la naturaleza predicativa de las oraciones y las relaciones que se dan al interior de ella. **Tercer momento:** Aproximación a las secuencias descriptivas, características de las secuencias descriptivas, recursos literarios para realizar descripciones. **Cuarto momento:** Elaboración del texto: planeación textual, producción textual, evaluación y corrección textual. **Quinto momento:** evaluación de las producciones textuales y de la secuencia didáctica por parte de los estudiantes y la profesora.

Una vez diseñada la intervención, el siguiente paso fue su socialización en el aula; esto con el fin de alimentar la propuesta con los comentarios de los estudiantes. Además, uno de los pilares de las secuencias didácticas es que los maestros den a conocer los objetivos del proyecto a sus alumnos para que estos les sirvan como criterios de autoevaluación y coevaluación a los mismos⁶³. Como veremos en la sección referente a la evaluación, en esta investigación se logró construir una rúbrica junto con los estudiantes que no solo les sirvió para el proceso final de evaluación y corrección, sino como una fuente de consulta y regulación durante toda la producción textual.

⁶³ CAMPS, Anna y ZAYAS, Felipe. Secuencias Didácticas para aprender gramática. Barcelona: Editorial Grao, 2006. p. 35-36.

Cuadro 8. Actividades primer momento

| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | EVIDENCIAS | EMPLEO DE RECURSOS |
|---|---|--|
| <p>PRELIMINARES: Observación y análisis de los textos de los estudiantes (Descripción de su lugar favorito) -En la clase de proyecto de aula surge esta actividad y la docente observa algunas dificultades en los productos textuales de los estudiantes, por esta razón decide analizar los textos y hacer una segunda prueba. De estos análisis surge la secuencia didáctica aquí presentada.</p> | <p>-Textos descriptivos de los estudiantes (Anexo B) -Prueba escrita (Anexo C)</p> | <p>-Libro proyecto de aula</p> |
| <p>Primera sesión: Presentación de la secuencia a los estudiantes -En esta sesión la docente les explica a los estudiantes las actividades que se van a desarrollar durante las próximas clases y el trabajo final. También les comenta la razón por la que se va a llevar a cabo esa intervención y lo que se espera lograr. Adicionalmente anima a los estudiantes a hacer sus aportes dando su opinión sobre las actividades y les comenta lo que ella espera de ellos en el proyecto.</p> | | <p>-Secuencia didáctica -Pruebas escritas calificadas</p> |

La mayoría de los estudiantes recibieron el tema de manera positiva, no manifestaron inconformidades, mostraron apertura a las actividades propuestas pues el tema les llamaba la atención, además como exponen Teresa Colomer y Teresa Ribas⁶⁴, los trabajos de producción escrita que involucren la imaginación y la posibilidad de que los estudiantes expresen sus ideas y representaciones siempre serán del agrado de ellos.

⁶⁴ CAMPS, Ana. Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Editorial Grao, 2003. P. 61.

4.1.2 Segundo momento: Características lingüísticas. Como se expresó al inicio de este capítulo, la estrategia didáctica que se utilizó en esta intervención fue la secuencia didáctica. Para Ana Camps⁶⁵ una secuencia didáctica es la unión de varias acciones que tienen en común posibilitar un aprendizaje. Es una cadena de actividades encaminadas a lograr una tarea relacionada con el lenguaje, que por lo general aborda temas específicos, es decir, se encarga de tareas puntuales. La anterior idea valida la presencia de la gramática dentro de una secuencia didáctica con enfoque comunicativo pues, aunque la enseñanza del componente lingüístico se aleja un poco de los criterios populares de dicho enfoque, esta contribuirá a lograr el objetivo común.

Adicionalmente, las secuencias didácticas deben cumplir con ciertas características como lo son la relación entre todas las actividades desarrolladas dentro de ella y el desarrollo de un objeto final discursivo donde se haga uso de los conocimientos aprendidos en el proceso de su elaboración. Conjuntamente, se deben tener presentes tres fases o pasos importantes en el diseño y programación de las secuencias didácticas de lengua. El primero es definir la tarea o proyecto final, este debe ser, como ya se mencionó en el párrafo anterior, una tarea comunicativa. El segundo tiene que ver con la especificación de los contenidos que se necesitan para lograr esa tarea, es decir, cuáles son los conocimientos que los estudiantes precisan tener para desarrollar el producto final y cómo se va llevar a cabo su enseñanza. Y, por último, el desarrollo de la tarea final donde se ponen en práctica los conceptos fundamentales de la secuencia. En el cuadro uno se observa la relación de cada una de las fases mencionadas con los momentos de la intervención.

⁶⁵ CAMPS y ZAYAS. Op. Cit., p. 34-37.

Cuadro 9. Etapas de la secuencia y momentos de la intervención

| ETAPAS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA | MOMENTOS DE ESTA INTERVENCIÓN |
|---|--------------------------------------|
| Definición de la tarea o proyecto final | Primer momento o fase exploratoria |
| Desarrollo de contenidos necesarios para alcanzar el objetivo final | Segundo y tercer momento |
| Realización de la tarea final y puesta en práctica de los saberes | Cuarto y quinto momento |

Para continuar con la descripción del segundo momento o aproximación a los saberes gramaticales se manifiesta nuevamente que esta fase de contacto con el componente lingüístico se fundamenta en la propuesta de Patricia Supisiche y Cecilia Defagó de enseñanza gramatical en la primaria; y toma algunas ideas para las actividades específicas de un modelo de enseñanza realizado por Mariana Silvina Mitelman⁶⁶. Lo primero que se debe tener en cuenta es que para las autoras la enseñanza gramatical es cíclica, debe iniciar alrededor de los ocho años con un acercamiento meramente intuitivo a algunos aspectos lingüísticos y continuar con un segundo estadio que iría entre los 9 y 10 años en donde el estudiante se enfrenta a la explicitación de los conocimientos intuitivos que tiene, esta fase de sistematización pretende que los estudiantes hagan consciente lo inconsciente. Por último, la tercera fase o estadio, es llamada por la autora fase de reflexión y se debe abordar alrededor de los primeros años de bachillerato. El éxito de estas aproximaciones se encuentra en la sistematización y ejercitación de las actividades gramaticales acordes para cada fase.

La secuencia Didáctica aquí descrita tiene como tarea final la producción de una secuencia descriptiva, es necesario hacer la salvedad que, por razones prácticas, lo que en un principio se había concebido como un texto descriptivo, pasó a ser una secuencia descriptiva, ya que su estructura es más básica, pues debido a la inclusión del componente lingüístico en los contenidos a enseñar es posible que los

⁶⁶ SUPISICHE., Op. Cit., p. 45

estudiantes se abrumen y sientan que son muchas cosas por aprender. Esta intervención tomó 17 sesiones de las cuales 8 se dedicaron a la aproximación gramatical. En el Anexo B se encuentra un cuadro que explica paso a paso las actividades que formaron parte de esta fase.

Cuadro 10. Análisis tipo de descripción según el objeto descrito

| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | EVIDENCIAS | EMPLEO DE RECURSOS |
|--|---|--------------------|
| <p>Segunda sesión</p> <p>Acercamiento al análisis lingüístico</p> <p>La docente inicia la clase diciéndole a los estudiantes que van a tener un invitado especial en la clase, pero es un invitado que tiene unas características muy especiales, su nombre es Frofi y viene de otro planeta, (este nombre surge de la combinación de los nombres de las mascotas de la profesora, esto es comentado a los estudiantes lo cual les causa mucha gracia) Como este personaje viene de otro planeta no sabe hablar español, las únicas palabras en español que pronuncia son “sí” y “no” pero que está interesado en conocer más sobre el idioma que se habla en este planeta y sobre las cosas que se hacen en este planeta. Después de la introducción de la actividad, la docente escoge un estudiante y lo lleva afuera del salón, allí le da cuatro sintagmas verbales y le dice que solo puede contestarles sí o no a los compañeros. Los sintagmas son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comer helado -Ver televisión -Leer libros -Escribir cartas <p>-Luego vuelven los dos al salón y una vez adentro la docente les dice a los demás compañeros que Frofi les quiere contar lo que hace en su tiempo libre, pero como no sabe hablar</p> | <p>Apuntes en el cuaderno de las palabras que se escogieron de la actividad realizada</p> | <p>Tablero</p> |

| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | EVIDENCIAS | EMPLEO DE RECURSOS |
|---|------------|--------------------|
| <p>español ellos tendrán que ir diciendo palabras a lo que él les contestará solo sí o no hasta que adivinen lo que él les quiere decir. Como solo tienen una oportunidad por cada ronda para decir una palabra, la docente les dice que hay algunas palabras que son como un “comodín” que les permite decir otra palabra inmediatamente. (esas palabras son los verbos)</p> <p>pareciera evidente que, si se les indicó que eran actividades que hacía en el tiempo libre los estudiantes solo dijeran verbos, pero algunos de ellos anunciaban otras categorías gramaticales</p> <p>-Los estudiantes empiezan a decir palabras al azar, como se les dio la indicación de que eran cosas que Frofi hacía en su tiempo libre, esto delimitó el campo semántico.</p> <p>-Cada vez que los estudiantes decían una de las palabras comodín la docente apuntaba la palabra en el tablero. Luego de unos minutos, los estudiantes lograron adivinar los 4 sintagmas verbales.</p> <p>-Cuando han encontrado las 4 frases, la docente les pregunta si consideran que la actividad fue sencilla o complicada, a lo que la mayoría de ellos responde que fue sencillo porque había la “pista” de que eran cosas que se hacían en el tiempo libre. Además, también añaden que después de adivinar la palabra “leer” era muy fácil adivinar la otra palabra porque “uno lee libros no lee comida” agrega un estudiante, otra estudiante expresa “porque uno hace cosas, o sea, uno lee libros, come ve televisión...si me entiende profe...uno no lee y ya, sino que tiene que leer cosas”</p> <p>Estos comentarios denotan las relaciones semánticas que conocen los estudiantes y sirven para aproximarnos al carácter predicativo y dinámico del verbo.</p> | | |

| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | EVIDENCIAS | EMPLEO DE RECURSOS |
|--|------------|--------------------|
| <p>-Luego de la socialización la actividad se repite con otro estudiante como Frofi y con esta vez ya no deben adivinar cosas que hace en su tiempo libre sino cosas de su rutina diaria.</p> <p>-Al final de esta segunda ronda la docente vuelve a preguntarles sobre las características comunes de las frases encontradas a lo que ellos contestan lo mismo que en el anterior ejercicio "son cosas que uno hace"</p> <p>-Aprovechando los comentarios de los estudiantes la docente les explica que esas palabras que ellos llaman actividades pertenecen a una categoría gramatical que se denomina verbo y que tienen un carácter predicativo, es decir, que siempre dice algo de alguien o de algo.</p> <p>-Por último, los estudiantes apuntan en el cuaderno la definición de verbo y de carácter predicativo.</p> | | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Sesión 3: (para describir estas actividades se usa la letra D para referir a la docente y la letra E para referir a los estudiantes)</p> <p>-En esta sesión se va a reforzar el concepto visto la clase anterior, es decir, la categoría gramatical verbo.</p> <p>-Las actividades planteadas en estas 5 sesiones están basadas, como ya se ha mencionado con anterioridad, en la propuesta hecha por Mariana Silvina Mitelman⁶⁷ para la enseñanza de la gramática en primaria.</p> <p>Nota: Todas las sesiones inician con unas preguntas hechas por D a los E's sobre lo realizado en la sesión anterior, en algunas de ellas se hacen algunos</p> | <p>Apuntes de los cuadernos de los estudiantes</p> | <p>-Las imágenes (Estas imágenes serán encontradas debajo de este cuadro)</p> <p>-Tablero</p> <p>-Marcadores</p> |
|--|--|--|

⁶⁷ SUPISICHE. Óp. Cit., p. 54.

| | | |
|--|--|--|
| <p>ejercicios en el tablero para recordar los conceptos y en otras solo se conversa libremente acerca de lo aprendido previamente, esto con el objetivo de activar los saberes previos. Igualmente, todas las sesiones terminan con una síntesis de los conceptos trabajados en clase, esto con el objetivo que E's tengan claro lo que se quiere enseñar en cada clase.</p> <p>- La primera actividad de afianzamiento que se realiza es la llamada "cazar verbos". Para esta actividad se utilizan dos ilustraciones de las presentadas en los libros de Mitsumasa Anno, esto se decidió porque fueron las que se utilizaron en la actividad original. Las imágenes fueron recuperadas de internet.</p> <p>-La indicación que D da a E's es "cazar" en la imagen todos los verbos que encuentren y hacer un listado con ellos. Hasta este momento no se hace ninguna clasificación diferente.</p> <p>-E's hacen el listado en sus cuadernos y después entre todos corrigen la actividad en el tablero para que los comparen y comprueben sus respuestas.</p> <p>-Al terminar la actividad de "cazar" verbos se inicia otro juego. Para esto se "invita" de nuevo a Frofi al que se le quiere enseñar vocabulario. Esta es la actividad conocida como "pictionary", consiste en que un alumno que está representando a Frofi debe dibujar una palabra que pertenezca a la categoría gramatical verbo y los demás compañeros deben decir el nombre. Con estos verbos también se hace un listado que se consigna en el cuaderno.</p> | | |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|------------------------------------|
| <p>Sesión 4:</p> <p>-En esta sesión vuelve Frofi a la clase para que E's le enseñen el nombre de otras palabras que pertenecen a otra clase gramatical. En este caso no son verbos sino sustantivos.</p> <p>-La actividad inicia cuando D escoge un estudiante quien hará de Frofi en la primera ronda. D lleva al Frofi elegido fuera del salón, le dice que piense en tres palabras que sean cosas, animales o personas, la condición es que estas palabras deben ser del conocimiento de todos los estudiantes. Luego D y E entran al salón. Estando de nuevo allí, D le dice a E's que Frofi quiere de nuevo que le enseñen el nombre de algunas cosas, personas y animales que ha visto en el colegio; para ello, deciden realizar la misma actividad que en la clase 2.</p> <p>-D les recuerda que Frofi solo puede contestar sí o no, pero, a diferencia de la vez anterior, pueden hacerle preguntas, lógicamente preguntas cuya respuesta sea si o no. Esto les ayudará para deducir la palabra que quiere aprender Frofi. D les dice a E's que las primeras preguntas pueden ser: ¿es un animal? ¿es una persona? ¿es una cosa? Con esta información ya se pueden hacer preguntas más específicas</p> <p>-Después de hacer varias preguntas y los estudiantes empiezan a identificar las palabras que cada Frofi ha seleccionado, algunas de las palabras escogidas por los estudiantes son:</p> <p>-Eugenia (el nombre de una de las señoras de oficios varios) -Puerta</p> | <p>-Apuntes del cuaderno de los estudiantes</p> | <p>-Tablero</p> <p>-Marcadores</p> |
|--|---|------------------------------------|

| | | |
|--|--|--|
| <p>-Pájaros</p> <p>-Pasillo</p> <p>-Luisa (El nombre de la psicóloga)</p> <p>-Cancha</p> <p>Las preguntas hechas por los estudiantes se relacionaban con el color, el tamaño, el uso, la ubicación precisa, etc.</p> <p>-Cuando los estudiantes van deduciendo las palabras, estas se apuntan en el tablero. Luego, D les explica a los estudiantes que todas estas palabras pertenecen a una categoría gramatical llamada sustantivo. En ese momento aprovecha para hablarles de la noción de categoría gramatical indicándoles que las categorías son como cajas donde se guardan las palabras que tienen características en común, es decir, las palabras de la clase anterior tenían ciertas características iguales y por eso pertenecen a una misma “caja”. Ahora estás también comparten características en común.</p> <p>-D les pide a E’s que observen las oraciones que están escritas en el tablero e identifiquen algunas de las cosas que tienen en común las palabras que pertenecen a esta nueva categoría.</p> <p>Las oraciones que están en el tablero son:</p> <p>-Eugenia barre</p> <p>-Los pájaros cantan</p> <p>-La cancha es grande</p> <p>-La puerta es roja</p> <p>-Luisa habla</p> <p>-E’s empiezan a decir conclusiones de sus observaciones, algunas de ellas son: “todas esas cosas están en el colegio”, “todas son personas, animales o cosas”, “algunas están</p> | | |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|--|
| <p>vivas y otras no”, “algunas hacen cosas y otras son cosas” “todas van antes del verbo”.</p> <p>Nota: Aquí se podrían incluir los conceptos sujetos y predicado, pero aún no es momento para esos tópicos, lo mejor es que los estudiantes comprendan las categorías gramaticales antes de la bipartición de la oración.</p> <p>-D les explica a los estudiantes que esas palabras nombran personas, animales, cosas o sentimientos y que en esas oraciones van antes del verbo porque es de quienes se dice algo en la oración (retoma el concepto de carácter predicativo del verbo) pero, les aclara que pueden ocupar otros espacios en la oración.</p> <p>-Para terminar la sesión, D les pide a E's que saquen los cuadernos y construyan ellos mismos una definición de sustantivos, al final, E's leen sus definiciones y la profesora les va apuntando, con datos que ellos van diciendo, una definición general de sustantivo.</p> <p>Se debe recordar que estas deducciones iniciales que los estudiantes sacan sobre las categorías gramaticales son incompletas e intuitivas.</p> | | |
| <p>Sesión 5:</p> <p>-En esta sesión se realiza el afianzamiento de la categoría gramatical sustantivo. Para este fin se llevan a cabo dos actividades muy conocidas. La primera, ya usada en las anteriores clases, es la de “cazar” cierto tipo de palabras en una imagen. Esta actividad fue realizada en la sesión tres, pero con verbos; en esta clase lo que se busca “cazar” son palabras que pertenezcan a la categoría gramatical sustantivo.</p> | <p>-Apuntes de los cuadernos de los estudiantes</p> | <p>-Imágenes usadas en la sesión tres</p> <p>-Texto descriptivo corto (Este texto será encontrado debajo de este cuadro)</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>-Para iniciar, D les presenta de nuevo las imágenes ya trabajadas en una sesión anterior, y les dice a E's que esta vez deben "cazar" sustantivos. Las palabras que seleccionen deben apuntarlas en una lista en el cuaderno.</p> <p>-Después de que todos E's han terminado sus listados los leen delante de la clase y los corrigen junto a D. El listado final es apuntado en el tablero para que los alumnos puedan corregir sus ejercicios.</p> <p>Nota: Es necesario exponer aquí que todos los listados hechos por los estudiantes, tanto en las anteriores sesiones como en esta, han sido revisados por D y calificados.</p> <p>-Para la segunda actividad de la clase se usa un ejercicio muy conocido en la enseñanza de las categorías gramaticales, la identificación de cierta clase de palabras en un texto, más conocido como las actividades de subrayado.</p> <p>-D les dicta un texto descriptivo muy corto a E's para que ellos identifiquen los sustantivos y los subrayen. Como este es un ejercicio de afianzamiento y no de reconocimiento, se puede hacer uso de estas actividades clásicas.</p> <p>-La sesión finaliza con la corrección y calificación de la actividad anterior.</p> | | |
| <p>Sesión 6:</p> <p>-En esta sesión se vuelve a incluir la metodología de la "visita" de Frofi a la clase, esta vez con el objetivo de acercar a los estudiantes a la categoría gramatical adjetivo.</p> <p>-Antes de iniciar la actividad D le pregunta a E's si recuerdan algunas de las cosas que a Frofi le gusta hacer en su tiempo libre; E's empiezan a decir palabras que</p> | <p>-Apuntes de los cuadernos de los estudiantes.</p> | <p>-Objetos del salón</p> <p>-Tablero</p> <p>-Marcadores</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>pertenecen a la categoría gramática verbo y D las apunta en el tablero; cuando ya las han dicho todas, D les pregunta si recuerdan qué tienen en común esas palabras a lo que algunos de ellos responden que son verbos, otros dicen que son actividades, (unos leen el concepto que apuntaron en el cuaderno)</p> <p>- D pega en el tablero unas hojas con la siguiente información:</p> <p>COM</p> <p>VE</p> <p>LE</p> <p>ESCRIB</p> <p>-E's dicen que esas son los verbos incompletos (aquí se puede apreciar que la mayoría ya se refiere a estas palabras como verbos y no como acciones o solo palabras en general) D solo les dice que esa es la raíz de cada palabra.</p> <p>-Enseguida D anuncia que Frofi no pudo ir a la clase, pero envió a sus amigos; D escoge cuatro estudiantes (2 niñas y dos niños) y los lleva afuera del salón.</p> <p>-D les dice a los cuatro E's que deben escoger una persona para que los represente y deben seleccionar entre todos 1 actividad, de las vistas en la segunda clase, que hacen individualmente y la otra en grupo.</p> <p>-Cuando D vuelve a entrar con los cuatro E's le comenta a el resto del salón que había olvidado decirles que en el planeta de Frofi todos se llaman igual, es decir, todos son Frofis. A E's esto les parece gracioso y raro y le preguntan</p> | | |
|---|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| <p>“Profe, entonces ¿cómo hacen para llamarse si no tienen nombre? D les dice que deben preguntarles a ellos mismo, a lo que E’s le contestan “pero profe acuérdesse que ellos solo saben decir sí o no” entonces D les dice que deben hallar la manera de averiguarlo.</p> <p>-Enseguida D pega en el tablero otras hojas con la siguiente información</p> <p>-e</p> <p>-en</p> <p>-D les dice a E’s que deben tratar de averiguar a cuál de los amigos de Frofi hace esas actividades que están en el tablero, para eso deben formar oraciones y decir a cuál de ellos se refiere, pero deben tener en cuenta que solo uno de ellos puede entender el español y solo puede entenderlo cuando lo lee, no cuando le hablan, además, solo puede responder Sí y No. (deben tener en cuenta que algunas actividades las hicieron en grupo y otras de manera individual)</p> <p>-E’s pasan al tablero en orden y hacen combinaciones con las letras que están en el tablero, solo pueden hacer una combinación por estudiantes.</p> <p>-El primer E forma la siguiente combinación:</p> <p><u>Come helado</u> (Después de formar la oración el estudiante señala a una de las alumnas que están haciendo de Frofi)</p> <p>-Ante el inconveniente de no tener entre los papeles que están pegados en el tablero uno que se refiriera a la persona de la que se está hablando, D hace la siguiente intervención:</p> | | |
|--|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>“Si vemos la oración <u>come helado</u> sabemos que eso lo hizo ¿una persona o varias?”</p> <p>-E's responden que una sola porque si no sería “comen helado”. Pasa otro estudiante al tablero y hace la siguiente combinación:</p> <p>-<u>Lee un libro</u> (Después de formar la oración, el alumno señala a uno de E's que están haciendo de Frofis)</p> <p>-Ante esta situación D pregunta lo siguiente: ¿Cómo podemos saber quién es el Frofi qué realizó esta actividad sin tener que señalarlo?</p> <p>-Tras un silencio uno de E's contesta: “podemos decir una característica física, podemos decir que la Frofi más alta”, inmediatamente los estudiantes empiezan a decir características que describen a cada uno de los Frofis.</p> <p>-D escribe en el tablero las siguientes oraciones:</p> <p>-La Frofi <u>de cabello oscuro</u> lee un libro. -El Frofi <u>alto</u> come helado. -El Frofi <u>crespo</u> escribe una carta.</p> <p>-D les pide a los estudiantes observar las oraciones y concluir que tienen en común las palabras señaladas. E's contestan que son palabras que dan características de las personas. Otros E's aportan que van después de la palabra Frofi.</p> <p>-D escribe las siguientes oraciones en el tablero y les pide a E's observarlas:</p> <p>-La Frofi <u>de cabello oscuro</u> lee un libro <u>antiguo</u>. -El Frofi <u>alto</u> come <u>rico</u> helado.</p> | | |
|---|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| <p>-El Frofi <u>crespo</u> escribe una <u>larga</u> carta.</p> <p>-D pregunta: ¿Todas las palabras están dando características de personas?, ¿Todas las palabras van delante del sustantivo? Como las respuestas de E's son negativas D les explica que las palabras señaladas sirven para diferenciar objetos, personas, animales o cosas, es decir, para diferenciar sustantivos porque nos hablan de características específicas. Por ejemplo, agrega D, “para saber qué libro lee la Frofi de cabello oscuro se especifica que es un libro antiguo”.</p> <p>-Para cerrar la sesión se realiza una actividad que consiste en que un E selecciona mentalmente un objeto del salón (la condición es que haya más de uno) y los compañeros deben adivinar cuál es el objeto escogido por el alumno, para esto deben usar sus características.</p> <p>-Un E piensa en un libro de los de la repisa y los compañeros deben decir características para averiguar qué libro escogió, Por ejemplo, “¿es verde?, ¿es el diccionario?, ¿es grueso?, ¿es nuevo?, ¿es grande?” Después de que tres alumnos han pasado a hacer esta actividad D termina la sesión construyendo con E's la definición de adjetivo y estos la apunten en el cuaderno. Al igual que con las definiciones de las categorías gramaticales previas, D construye una definición con lo que los estudiantes van aportando intuitivamente.</p> <p>Nota: Con esta actividad se puede incluir la concordancia de persona en la conjugación verbal, pero es recomendable que no se aborde más de un concepto gramatical por sesión.</p> | | |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| <p>Sesión 7:</p> <p>-En esta sesión se llevarán a cabo actividades de afianzamiento de los conceptos gramaticales vistos en las sesiones anteriores.</p> <p>-La primera de las actividades de afianzamiento es la llamada “torre de palabras”. D lleva a la clase unos papeles con palabras pertenecientes a las categorías gramaticales vistas en clase. Las palabras se colocan formando una “torre” en el centro del salón en uno de los escritorios, D pide a E’s tomar las palabras y formar oraciones.</p> <p>-Después de que E’s han formado libremente oraciones D les pide clasificar las palabras en verbos, sustantivos y adjetivos, las otras palabras que encuentren y no pertenezcan a ninguna de las categorías vistas las pueden acumular en otra torre que se llamará otras palabras. Luego de la clasificación de las palabras en torres se organizan tres grupos de tres integrantes que se ubican delante de cada torre de palabras.</p> <p>-D va pidiendo una palabra de cada categoría gramatical vista, E’s que están a cargo de cada torre deben ubicar boca abajo la palabra, luego de que todos han puesto sus palabras éstas se voltean y se descubre la oración que ha sido formada. Como el artículo y el adverbio no se han trabajado y están en la torre de “otras palabras”, D les pide a los estudiantes encargados de esa torre que le agreguen las palabras que deseen a las oraciones para que queden más “completas”. Estas oraciones se van apuntando en el tablero.</p> <p>Nota 1: Aquí se podría hacer el acercamiento al adverbio, pero por ahora a la D solo le interesa reforzar las otras categorías y no agregar una nueva.</p> | <p>-Apuntes del cuaderno de los estudiantes</p> | <p>-Papeles con palabras</p> <p>-Cajas para clasificar las palabras</p> <p>-Tablero</p> <p>-Marcadores</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|--|
| <p>-Después de que todos los estudiantes pasan a realizar la actividad y que todas las oraciones surgidas han sido apuntadas en el tablero. D pide a los estudiantes guardar las palabras en unas cajas que un E ha traído a la clase; cada caja tiene el siguiente rotulo:</p> <p>-VERBO -SUSTANTIVO -ADJETIVO -OTRAS PALABRAS</p> <p>-D utiliza la idea de las categorías gramaticales como cajas para guardas palabras que tienen características en común. Después de que E's acomodaron todas las palabras en las cajas, D y E's revisan y reorganizan las que quedaron mal acomodadas haciendo las correcciones entre todos.</p> <p>-La segunda actividad de esa sesión es otro ejercicio (al igual que el anterior) de análisis inverso pero esta vez es escrito. D les pide a E's formar en los cuadernos oraciones que cumplan las siguientes condiciones:</p> <p>-Articulo indefinido + sustantivo + verbo + adjetivo + sustantivo</p> <p>-Articulo definido + adjetivo + sustantivo + verbo + sustantivo</p> <p>-Articulo indefinido + sustantivo + adjetivo + verbo + artículo definido + sustantivo</p> <p>-Articulo definido + sustantivo + adjetivo + verbo + artículo indefinido + sustantivo+ adjetivo</p> | | |
|--|--|--|

| | | |
|--|----------------------------------|---|
| <p>Nota 2: La categoría artículo se integró, pero solo con la clasificación definido e indefinido, esta decisión se tomó porque D observó en el ejercicio de la torre de palabras que los estudiantes tenían claro esos conceptos y ya estaban familiarizados con ellos.</p> <p>-Cuando todos E's han terminado sus oraciones D va pasando a los alumnos al tablero para que escriban las que ellos construyeron; entre todos las corrigen y las unen a la lista de oraciones del ejercicio anterior.</p> <p>-D cierra la sesión pidiéndole a E's que escriban las oraciones del tablero en sus cuadernos.</p> | | |
| <p>Sesión 8:</p> <p>-En esta sesión D pide a los estudiantes señalar en las oraciones, escritas en la clase anterior, los adjetivos y decir a que sustantivo están modificando.</p> <p>-Después de esa actividad D les entrega a E's un papel donde vienen unas actividades de selección múltiple que deben contestar y pegar en los cuadernos. Cuando todos los estudiantes han terminado se corrigen entre todos los ejercicios y se resuelven las dudas que vayan surgiendo. Por último, se califican las actividades.</p> <p>-Se cierra la sesión con una síntesis de lo visto en estas clases sobre las categorías gramaticales.</p> | <p>-Apuntes de los cuadernos</p> | <p>-Tablero</p> <p>-Marcadores</p> <p>-Ejercicios sobre selección múltiple (estos ejercicios serán encontrados debajo de este cuadro)</p> |

Con la información que se encuentra en el cuadro cuatro se puede evidenciar que llevar a los estudiantes a observar y hablar del lenguaje los hace tomar consciencia de saberes que ya poseían de manera implícita. Con esa toma de consciencia ya han empezado a realizar los primeros análisis lingüísticos sin tener que someterse

a metalenguaje y esquemas complejos. Sin embargo, con esto no se quiere decir que se deban sacar de las aulas las definiciones gramaticales, pues estas son necesarias para nombrar los fenómenos del lenguaje. Lo que se quiere es que los estudiantes encuentren las relaciones que le permitan hacer una categorización ya no impuesta sino deducida, y de este modo apropiarse del sistema para que puedan hacer sus propias representaciones.

Un caso específico de lo favorable de usar un metalenguaje sencillo pero explícito es el comentario que realizó una estudiante en la segunda sesión de la secuencia, cuando la docente explicaba el carácter predicativo del verbo, ella comentó “por eso es que es sujeto y predicado” esto evidencia que no hay que privar al estudiante de conocer y usar el metalenguaje, lo que se debe es mediar para que este tenga sentido a pesar de su naturaleza arbitraria. En palabras de Ignacio Bosque⁶⁸, es tarea del docente de lengua que el estudiante entienda el sistema, y toda la normativa que viene con él, como algo que le pertenece, que posee, que es suyo tal y como ocurre en la clase de ciencias cuando se estudia el cuerpo humano; raras veces el estudiante no se reconocerá como un individuo con corazón, pulmones y demás sistemas, pero cuando se le habla de sustantivos, verbos y adjetivos, pareciera que le estuvieran hablando de algo que jamás ha tenido contacto con él.

Ahora bien, se insiste en la necesidad de sistematizar estas actividades, esa es precisamente la clave en los ejercicios gramaticales, la sistematización es una forma de organización y reordenamiento jerárquico y selectivo, es decir, es la forma en que los estudiantes encuentran el orden al caos que puede llegar a suponer la arbitrariedad de las normas lingüísticas. Este modelo de enseñanza gramatical enfatiza en que se debe hacer consciente lo inconsciente o automatizado, clasificarlo, denominarlos e incorporar la normativa hasta su procedimentalización,

⁶⁸ SEMINARIO DE ACTUALIZACIÓN GRAMATICAL PARA EL AULA NO UNIVERSITARIA. (13, FEBRERO, 2020: Zaragoza, España). Estrategias y malentendidos en la enseñanza gramatical. Zaragoza: Ignacio Bosque, 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=jAkZj9oIvNA>

y que este proceso como se observa en la Figura 5 es cíclico y se debe volver a él las veces que sea necesario.

Además, como dice Supisiche⁶⁹ “recalcamos la necesidad de darle importancia a la normativa y dejar explícita su característica de convención social; lo que implica que no posee una lógica estrictamente homologable con lo natural, que tiene excepciones y que cambia con el tiempo. Es necesario tener muy en cuenta estas palabras si se quiere realmente resignificar la enseñanza gramática.

Figura 6. Modelo cíclico de sistematización gramatical



Adaptado de: SUPISICHE, Patricia. Enseñar gramática: Propuestas para docentes.

4.1.3 Tercer momento: Características textuales. En esta fase de la secuencia didáctica se centró el proceso en el refuerzo de las características textuales presentes en la producción de textos descriptivos. Sin embargo, no se dejaron de realizar actividades para afianzar los saberes gramaticales comprendidos en la fase anterior.

⁶⁹ SUPISICHE. Op. Cit., p. 130

Como el objetivo de esta secuencia didáctica se centraba en el reforzamiento de un componente lingüístico y entendiendo la complejidad que puede significar el manejo de conceptos gramaticales por su carácter arbitrario y normativo; los contenidos aquí enseñados se hicieron más generales y no tan específicos, es decir, se reforzaron las generalidades de este tipo de secuencia textual. Por esta razón el tiempo que se dedicó a esta sección fue menor que el de la anterior. De las 17 sesiones que componían esta secuencia se dedicaron cuatro a este momento y las actividades que allí se realizaron están descritas en la siguiente tabla.

Cuadro 11. Actividades cuarto momento

| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | EVIDENCIAS | EMPLEO DE RECURSOS |
|---|---|--|
| <p>Sesión número 10: Abordaje de las características textuales de las secuencias descriptivas</p> <p>-Para enlazar esta sesión con el segundo momento de la secuencia didáctica, se continúa con la actividad sobre los personajes extraterrestres.</p> <p>-En esta oportunidad la profesora les dice a los estudiantes que Frofi ya no va a venir más a la clase pues ya debe volver a su planeta, sin embargo, quiere que ellos conozcan el lugar donde él vive así que ha decidido llevarlos por un día a su allí. El problema es que en la nave espacial solo caben nueve personas por lo que solo podrá ir la mitad del grupo; así que cuando ellos vuelvan tendrán que contarles a sus compañeros cómo es ese mundo. Después los roles de cada integrante cambian y de esa manera todos los estudiantes deben producir el texto descriptivo.</p> <p>-Con lo anterior se introdujo el tercer momento, aquí los alumnos van a estudiar las características textuales de las secuencias descriptivas. Pues para explicarle a los compañeros, que no pudieron viajar, cómo es el mundo de los Frofis, deben realizar un texto descriptivo.</p> | <p>-Apuntes de los cuadernos de los estudiantes</p> | <p>-Textos descriptivos de ejemplo</p> |

| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | EVIDENCIAS | EMPLEO DE RECURSOS |
|---|---|---|
| <p>-Con el objetivo de la enseñanza claro, se inicia esta etapa leyendo ejemplos cortos de secuencias descriptivas. Después de haber leído de manera grupal e individual dichos textos se comentan entre todo el salón el objetivo de este tipo de escritos. Adicionalmente, la docente promueve la observación del tipo de palabras que se observan en los ejemplos para que los estudiantes puedan identificar las diferentes categorías gramaticales estudiadas en las clases anteriores, especialmente el adjetivo.</p> <p>-Los comentarios realizados por los estudiantes dan cuenta que los estudiantes reconocen la función que cumple el adjetivo (y las otras dos categorías gramaticales estudiadas) en el texto. Una estudiante comenta <i>“esto sí que tiene adjetivos”</i> por lo que la docente aprovecha la intervención y empieza a explicar qué son las secuencias descriptivas y cuál es la intención comunicativa del autor.</p> <p>-La docente indica a los estudiantes escribir en los cuadernos los conceptos que ella les va indicando en el cuaderno (se aclara que dichos conceptos han sido socializados con los estudiantes antes de ser escritos en los cuadernos) Se cierra con esta actividad la sesión</p> | | |
| <p>Sesión número 11:</p> <p>-Esta sesión inicia con la lectura de un texto expositivo que incluye una secuencia descriptiva. El objetivo de la docente con esta actividad es aclarar que las secuencias descriptivas se dan, la mayoría de las veces, en el marco de otros tipos textuales y que pocas veces se encuentran de manera aislada en escritos fuera del contexto escolar.</p> <p>-Luego, se hace un resumen verbal entre todos de lo visto la clase anterior para enlazarlo con la actividad de lectura realizada al inicio y la docente les recuerda a los estudiantes que lo aprendido hasta el momento lo deben utilizar para realizar el escrito final.</p> | <p>-Apuntes de los cuadernos de los estudiantes</p> <p>-Descripciones orales de los estudiantes</p> | <p>-Texto narrativo con secuencia descriptiva (Anexo D)</p> |

| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | EVIDENCIAS | EMPLEO DE RECURSOS |
|---|--|--|
| <p>-Después de eso se explican y escriben en los cuadernos las características más específicas de las secuencias descriptivas como lo es el uso predominante de adjetivos calificativos, entre otras y se hace una comparación entre una secuencia narrativa y una descriptiva ya que en la caracterización del problema se evidenció que la mayoría de ellos había escrito un texto narrativo en lugar de uno descriptivo.</p> <p>-Se cierra la sesión con los estudiantes haciendo cortas descripciones orales de lo que la docente les indicaba (describir el desayuno que habían comido ese día, la casa donde vivían, la tarea que habían tenido que hacer para matemáticas, entre otras) como son descripciones muy cortas alcanzan a participar todos los estudiantes.</p> | | |
| <p>Sesión número 12:</p> <p>-La docente inicia la sesión leyendo una descripción de uno de los estudiantes del salón y los alumnos deben deducir de quién se trata. Después de eso, los estudiantes deben hacer lo mismo, es decir, deben escribir secuencias descriptivas de lugares del colegio (o de otros lugares que todos conozcan en común) teniendo en cuenta las características vistas hasta ese momento. Cuando todos han terminado sus escritos pasan a leerlos y los demás deben deducir de qué lugar se habla en el texto.</p> <p>-Después de que todos los estudiantes participaron, se hace una retroalimentación oral de los errores más comunes encontrados en los textos. Esta socialización se hace entre todos los alumnos junto con la profesora y usando los apuntes registrado en los cuadernos</p> <p>-La docente va apuntando en el tablero los errores más comunes que se van deduciendo en la socialización y con esto se hace una rúbrica de evaluación que los estudiantes podrán consultar para evaluar sus textos mientras los están realizando.</p> | <p>-Textos descriptivos realizados por los estudiantes (Anexo E)</p> | <p>-Texto descriptivo realizado por la docente y leído a los estudiantes (Anexo F)</p> |

| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | EVIDENCIAS | EMPLEO DE RECURSOS |
|--|--|---|
| Con esta actividad se cierra la sesión. | | |
| <p>Sesión número13:</p> <p>-Se inicia la sesión continuando con la actividad final de la clase pasada ya que no todos los estudiantes habían alcanzado a participar. El objetivo de esta sesión es que los estudiantes entiendan lo que Flower y Hayes llaman el problema retórico, que es tener en cuenta la audiencia a la que va dirigido el texto, la intención comunicativa, el canal de emisión, el léxico más pertinente, etc., Para lograr este objetivo la docente les entrega a los estudiantes un formato de observación que tiene incluidas algunas preguntas que guían el proceso de planeación de un texto.</p> <p>-Después de observar y analizar entre todos el formato de observación, la docente les da algunos ejemplos orales del uso del formato “por ejemplo, si quisiera preparar una torta, lo primero que debo preguntarme es ¿qué voy a hacer, Para qué lo voy a hacer?”</p> <p>-Luego, la docente pide a los estudiantes que completen el formato, pero teniendo como objetivo la realización de una actividad cotidiana.</p> <p>-Por último, algunos estudiantes leen sus formatos para el resto de la clase. Por cuestiones de tiempo no alcanzan a pasar todos.</p> | <p>-Diario de observación diligenciado por los estudiantes (Anexo G)</p> | <p>-Formato del diario de observación (Anexo H)</p> |

Se agrega solamente que al igual que en el momento del componente lingüístico, aquí se inició con un acercamiento directo a los contenidos específicos, pero con el pretexto de la actividad que viene envolviendo estas actividades. Con esto se buscaba que los estudiantes se motivaran y no se sintieran tan abrumados al contacto con los contenidos directamente. Por otro lado, como se evidenció en la descripción de las actividades, los ejercicios de afianzamiento de los contenidos gramaticales se incluyeron en el desarrollo de las clases de ese momento. Además,

cada vez que los estudiantes tenían contacto con textos descriptivos, la docente hacía énfasis en la función que estos tenían en el texto y el lugar que ocupaban respecto a las demás categorías gramaticales vistas en el momento número dos de la secuencia didáctica. Es decir, se analizaba la estructura sintáctica de la oración.

Cabe resaltar que cuando se habla de los análisis sintáctico realizados por los estudiantes en el margen de esta intervención, se hace referencia a un análisis incipiente, explícito pero básico, con un metalenguaje claro pero reducido. Un ejemplo de las los análisis hechos en este momento es que cuando aparecía un adjetivo calificativo en el texto, la profesora les preguntaba a los estudiantes cuál era el verbo relacionado a la oración donde aparecía ese sustantivo, una vez identificado el verbo se hacía la relación con el sustantivo y se comprobaba si era realmente ese el verbo de la oración. Estos ejercicios no quedaban registrados en el cuaderno de los estudiantes porque no se quería desviar la atención de los contenidos relacionados con esta etapa.

4.1.4 Cuarto momento: Desarrollo de la tarea final

Cuadro 12. Actividades cuarto momento

| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | EVIDENCIAS | EMPLEO DE RECURSOS |
|--|--|--------------------------------------|
| <p>Sesión número 14: Desarrollo de la tarea final -Se inicia esta sesión anunciándoles a los estudiantes que en esa clase van a iniciar la escritura del texto final. -Se les pide que se reúnan con el compañero (refiriéndose a los grupos conformados en la primera sesión del momento número tres) y se les explica que con el texto que ellos realicen sus compañeros deben hacer un dibujo, así que deben ser lo más explícitos posibles en la descripción del mundo al que van a ir. -una vez dada la indicación, la docente empieza a hacer preguntas al grupo con respecto a los aspectos que deben tener</p> | <p>Formato diario de observación diligenciado (Anexo I)</p> | <p>Formato diario de observación</p> |

| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | EVIDENCIAS | EMPLEO DE RECURSOS |
|---|---|--------------------|
| <p>en cuenta a la hora de realizar sus textos. Les entrega el formato de observación y les indica que deben llenar todos los espacios.</p> <p>-Después de la sesión de aclaración de inquietudes de los estudiantes, la docente les indica a los estudiantes que van a realizar el texto descriptivo que pueden salir al parque que hay en el colegio para que se inspiren.</p> <p>- Después de haber completado el formato de observación, los estudiantes vuelven al salón y comparten con el compañero de grupo los apuntes recogidos en el formato.</p> <p>-La docente cierra la sesión recordando a los estudiantes que en la otra clase deben desarrollar el texto.</p> | | |
| <p>Sesión número 15:</p> <p>-Se inicia la sesión recordando lo realizado la clase anterior; luego, la docente les pide a los estudiantes sacar el formato de observación y empezar a escribir el texto. Además, les recuerda que en la sesión número 12 se realizó una rúbrica de evaluación que deben utilizar para saber si están cumpliendo con estas características en sus escritos.</p> <p>-Como en la clase anterior ya se había hecho un borrador del texto, en esta sesión se pasa directamente a la elaboración del texto final.</p> <p>Esta clase se dedica solo a esa actividad</p> | <p>Textos de los estudiantes (Anexo J)</p> | |
| <p>Sesión número 16:</p> <p>-Esta sesión se dividió en dos partes, en la primero los estudiantes leyeron los textos a sus compañeros de grupo, y estos realizaron un dibujo sobre el mundo descrito por sus compañeros.</p> <p>-En la segunda parte las parejas cambiaron de rol y fue el momento para que el otro integrante del grupo realizara la observación y el texto.</p> | <p>Textos de los estudiantes Y dibujo (Anexo K y L)</p> | |

| SECUENCIA DE ACTIVIDADES | EVIDENCIAS | EMPLEO DE RECURSOS |
|--|-----------------------------|--------------------|
| <p>Quinto momento:</p> <p>Sesión número 17 segunda parte:</p> <p>-En esta sesión se completa la rúbrica de evaluación del texto escrito por los estudiantes, se exponen los dibujos realizados a partir de las descripciones, se socializa la actividad y esto sirve como instrumento de coevaluación.</p> <p>-Para cierre de la sesión y de toda la intervención, los estudiantes comparten sus apreciaciones sobre las actividades realizadas durante toda la secuencia didáctica.</p> | <p>Rúbrica diligenciada</p> | |

Al igual que en los apartados anteriores, las actividades involucradas en este momento se describen en el cuadro 12 Esta fase de la intervención se desarrolló en parejas con el objetivo de reducir la percepción de “tarea” que los estudiantes tienen de las producciones textuales dentro del aula. El uso del diario de observación, orientó en los estudiantes el proceso de planeación que muchas veces es conceptualizado por el profesor de manera general y los estudiantes no saben cómo llevarlo a la práctica. Por eso, al ver este proceso materializado en preguntas concretas se delimitaba la respuesta y esto permitía tener una visión menos abstracta de lo que Flower y Hayes⁷⁰ denominan el problema retórico, es decir, todas estas preguntas acerca de la intención comunicativa, la relación del autor con el lector, las características textuales específicas que debe tener el texto que deben producir para expresar sus ideas, entre otros.

Así mismo, el espacio para la lluvia de ideas y la redacción de un primer borrador del texto, permitió que los estudiantes comprendieran que el proceso de redacción no es estático no lineal, sino que, además de tener que ser primero delimitado por unos requerimientos discursivos, debe estar sometido a constante revisión, lo que

⁷⁰ CASSANY. Describir el escribir. Óp. cit., p. 154-156.

en el modelo de escritura que rige esta investigación se denomina memoria a largo plazo y es la revisión constante de ideas e hipótesis que el autor debe hacer y donde se vale de sus conocimientos para replantearlos.

Además, los contenidos lingüísticos abordados en esta intervención, también estuvieron presentes en esta etapa, pues en el diario de observación se debían escribir palabras clave que ayudaran a la redacción del borrador del texto, pero estas palabras se debían clasificar entre sustantivos y adjetivos. Aunque estos ejercicios de clasificación promueven la memorización y no la reflexión, se pueden seguir utilizando si están acompañados de una reflexión sobre las razones por las que se tomó la decisión de hacer la clasificación. Esto fue lo que se realizó en la socialización que se hizo de las respuestas del formato de observación hecha en parejas; aquí los estudiantes discutieron sobre la pertinencia de la categorización y luego se hizo una revisión general de manera oral mediada por la docente.

4.1. 5 Quinto momento: Evaluación. En esta fase de la secuencia didáctica los estudiantes utilizaron la rúbrica diseñada en una clase anterior, la cual, como ya se había mencionado previamente, fue utilizada como instrumento regulador en el proceso de redacción pues les permitió a los estudiantes asegurarse de abarcar las características más relevantes de las secuencias descriptivas. Se insiste en la necesidad de aclarar que, en esta intervención, la profesora investigadora delimitó el producto final de tal manera que los estudiantes no se sintieran abrumados con una mayor cantidad de contenidos.

Por esta misma razón, y entendiendo que la rúbrica estaba concebida para el uso principalmente de los estudiantes, es que dicho instrumento tiene solo una casilla de verificación de la presencia del elemento y no una escala valorativa de este. Hay que tener presente que tanto en la enseñanza gramatical como el reconocimiento

de tipos de textos debe hacerse de manera cíclica⁷¹ y no pretender abordar todos los conceptos en sola secuencia didáctica. El formato de la rúbrica se encuentra en el Anexo M.

4.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

En este apartado se realizará un muy breve análisis de los resultados de la secuencia didáctica. La metodología de este análisis es la misma utilizada para la caracterización realizada en el cuarto capítulo. Allí ya fueron expuestos los referentes teóricos que sustentan las elecciones de las categorías, por lo tanto, aquí solo se expondrán los datos y las conclusiones a las que esta información permitió llegar.

Cuadro 13. Análisis reconocimiento de las características de las secuencias descriptivas

| RECONOCIMIENTO DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS SECUENCIAS DESCRIPTIVAS | |
|---|--|
| CARACTERÍSTICA | NÚMERO DE ESTUDIANTES QUE INCLUYEN ESTAS CARACTERÍSTICAS EN SUS TEXTOS |
| Uso predominante de adjetivos | 14 |
| Uso de recursos literarios, en especial la metonimia, la comparación y la metáfora. | 4 |
| Uso de marcadores textuales que hacen referencia al espacio y a la organización espacio-temporal. | 5 |
| Desarrollo de la estructura textual enseñada | 16 |

⁷¹ GONZALEZ NIETO. Óp. Cit., p. 295

Cuadro 14. Análisis tipos de descripción según su función

| TIPO DE DESCRIPCIÓN SEGÚN SU FUNCIÓN | |
|--------------------------------------|-----------------------|
| | NÚMERO DE ESTUDIANTES |
| Descripción objetiva | 0 |
| Descripción subjetiva | 16 |

Cuadro 15. Análisis tipo de descripción según el modo

| TIPO DE DESCRIPCIÓN SEGÚN EL MODO | |
|-----------------------------------|-----------------------|
| | NÚMERO DE ESTUDIANTES |
| Descripciones estáticas | 6 |
| Descripciones dinámicas | 10 |
| Descripciones sensoriales | 0 |

Cuadro 16. Análisis descripción obedece a lo indicado (descripción de un lugar)

| LA DESCRIPCIÓN OBEDECE A LO INDICADO (DESCRIPCIÓN DE UN LUGAR) | |
|--|-----------------------|
| | NÚMERO DE ESTUDIANTES |
| SI | 16 |
| NO | 0 |

Cuadro 17. Análisis reconocimiento de la tipología textual

| RECONOCIMIENTO DE LA TIPOLOGÍA TEXTUAL | |
|--|-----------------------|
| | NÚMERO DE ESTUDIANTES |
| Cantidad de estudiantes que realizaron una secuencia descriptiva | 16 |
| Cantidad de estudiantes que realizaron otro tipo de secuencias | 0 |

Cuadro 18. Hallazgos análisis prueba escrita (Anexo N)

| NÚMERO DE EJERCICIO | TIPO DE EJERCICIO | METODOLOGÍA | OBJETIVO | CANTIDAD DE ESTUDIANTES QUE CONTESTARON CORRECTAMENTE |
|---------------------|--------------------------------------|---|--|--|
| 1 | Análisis inverso | Dar tres o cuatro propiedades que debe cumplir un ejemplo. | Desarrollar la capacidad de abstracción a través de la creación de ejemplos. | 13 estudiantes respondieron bien los 3 puntos 1 estudiantes respondieron bien 2 puntos 2 estudiantes respondieron bien 1 punto |
| 2 | De selección múltiple con ampliación | El estudiante debe seleccionar la respuesta correcta, pero debe justificar su elección. | Favorecer la capacidad de argumentación y observación | 6 estudiantes respondieron bien los 3 puntos 7 estudiantes respondieron bien 2 puntos 3 estudiantes respondieron bien 1 punto |

La investigación llevada a cabo arrojó resultados satisfactorios tanto en la comprensión de la función sintáctica como semántica de la categoría gramatical adjetivo y esto se vio reflejado en la producción textual de una secuencia descriptiva. Así mismo, se pudo evidenciar que la intervención sobre la enseñanza de las características textuales de las secuencias descriptivas también arrojó un resultado positivo especialmente en la identificación de la tipología de texto requerido y el uso de los adjetivos fue pertinente. Un análisis detallado de cada pregunta se encuentra en el Anexo O.

5. CONCLUSIONES

En una conferencia a inicios de este año Ignacio Bosque manifestaba la molestia que le producía cuando la gente le preguntaba por la justificación para incluir los estudios gramaticales en los currículos de Lengua, el lingüista decía que no se necesitaba justificación, que las cosas están en el mundo para entenderlas, para aproximarse a ellas, no para dejarlas pasar. Pues bueno, desde esta investigación se concluye que, aunque se coincide con el profesor Bosque en que el mundo está ahí para comprenderlo y mejorarlo, la gramática sí tiene una justificación más relevante para ser estudiada que el simple hecho de existir y es que es por medio de ella que ponemos orden en el caos, que accedemos a lo abstracto, y es solo cuando somos conscientes de ese algo que empezamos a apropiarlo como nuestro.

Finalizada esta intervención se cree necesario presentar algunas conclusiones evidenciadas en los resultados arrojados de este análisis. Lo primero que se puede concluir es que para una resignificación como la que fue objeto de esta intervención, la cual se presentó desde la propuesta que hace la profesora Cecilia Defagó, es necesario cimentar la enseñanza gramatical desde los postulados de la gramática teórica con que el docente sea afín. Sin estos postulados claros cualquier resignificación didáctica que se pretenda llevar a cabo, queda en el aire, pues es necesario tener una teoría sólida de base y así conocer el funcionamiento del sistema para actuar sobre él.

El análisis de los textos de los estudiantes, así como de los libros escolares de la clase de español, permitieron orientar el rumbo de esta investigación pues mostraron que se era necesario abordar de manera diferente la enseñanza de las categorías gramaticales en lo general y del caso adjetivo en lo particular. Con esta información la docente tomó las decisiones pertinentes y se diseñó una propuesta de resignificación de la enseñanza gramatical que toma como base los dos de los principales postulados de la Gramática Generativa, la concepción innata del

lenguaje y la especificidad del conocimiento lingüístico; desde ahí se forma un modelo de enseñanza gramatical arquitectónico que parte de lo oracional para llegar a lo textual.

Otro de las conclusiones de esta investigación es que se hace necesario partir de los conocimientos innatos que los estudiantes tienen sobre su lenguaje, es decir, no se debe pretender ingenuamente que la enseñanza lingüística que se da en la escolarización parte de cero, pues es evidente que cuando los estudiantes ingresan a la escuela ya han aprendido en casi la totalidad el uso del lenguaje; por tanto, se debe abordar la enseñanza gramatical en primaria como la explicitación de ese conocimiento y así conducir a la reflexión gramatical que se dará en los grados posteriores.

Por último, el análisis de los textos finales producidos por los estudiantes y la prueba escrita, permitió evaluar la pertinencia de la intervención didáctica, evidenciando que esta logró abordar los dos objetivos que el modelo que sustenta la resignificación aquí presentada busca alcanzar; uno es el práctico, que en este caso permitió la mejora de la producción de una secuencia descriptiva y el otro es el teórico que evidenció una incipiente reflexión de la función semántica y clasificación sintáctica de la categoría gramatical adjetivo.

6. RECOMENDACIONES

La resignificación de la enseñanza gramatical aquí abordada no se logrará solo con el cambio de criterio de selección de contenidos, tampoco con la edad en la que el estudiante tenga sus primeros contactos con el metalenguaje, ni con una nueva teoría sobre cómo construyen conocimiento los estudiantes, sino con la suma de todos estos factores, pero no solo la suma entendida como agregar cosas, sino la suma vista como un agregar, acomodar, quitar lo que sobra, acomodar de nuevo y volver a agregar; en un constante continuo. Por esto, los docentes de lengua están llamados a la constante actualización epistemológica y pedagógica que les dé herramientas para entender las realidades y necesidades actuales de sus estudiantes.

Por lo anterior, los docentes, y en especial los de nivel primario, para guiar a los estudiantes a la reflexión y comprensión del sistema, deben tener un conocimiento amplio de él, de su funcionamiento y de su norma, no para repetir datos a los estudiantes sino para que logren la comprensión de estos. Es por esto que la cualificación de los docentes de Lengua es tan necesaria; pues a la misma autora de esta investigación, la entrega de este informe, le ha mostrado lo poco que conoce y lo mucho que ignora.

BIBLIOGRAFÍA

ARNAL, Justo; DEL RINCON, Delio y LA TORRE, Antonio. Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor, 1992

BARBA, Javier. Enseñar a escribir con sentido. En: Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura [Digital]. Barcelona: Editorial Graó, enero de 2018. nro. 79.

BERNAL RAMÍREZ, Gloria Esperanza. Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud [en línea] vol. 8, núm. 1. (enero-junio, 2010) p. 509-534. Disponible en: [Fecha de consulta: 10 de febrero de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315079024>> ISSN 1692-715X.

BIANCHI, María de los Ángeles. ¿Para qué sirve la gramática? En: Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura [Digital]. San Luis: Editorial Graó, octubre de 2014. nro. 67.

BOSQUE, Ignacio y GALLEGO, Angel. La aplicación de la gramática en el aula: Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. En: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada [Digital]. Concepción: Departamento de Español. Universidad de Concepción, diciembre de 2016. vol. 54, nro. 2. p. 74 [Consultado: 20 de diciembre de 2018]. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832016000200004

CAMPS, Ana. Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Editorial Grao, 2003.

CAMPS, Anna y ZAYAS, Felipe. Secuencias Didácticas para aprender gramática. Barcelona: Editorial Grao, 2006.

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Barcelona: Paidós, 1999.

CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós, 1988.

CISNEROS ESTUPIÑAN, Mireya; ROJAS GARCÍA, Ilene y OLAVE ARIAS, Giohany. Didáctica de la lengua materna en Colombia: Currículos y visiones docentes. Pereira: Editorial universidad tecnológica de Pereira, 2016.

COLOMBIA, Ministerio De Educación Nacional. Lengua castellana, Cartilla derechos básicos de aprendizaje. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 2016.

COLOMBIA, Ministerio De Educación Nacional. Lengua castellana, Estándares básicos de competencias. Bogotá: Escribe y edita, 2006.

COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares lengua castellana. Bogotá. 1998.

COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Bogotá, 2011.

COLOMBIA, Ministerio de Educación. Enfoque de competencias en la educación: del conocimiento al uso y apropiación. [en línea] <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791>. [citado 15 diciembre de 2016]

DENYER, Monique, *et al.* Las competencias en la educación un balance. Ciudad de México: Fondo de cultura económica, 2007.

FONTICH VICENS, Xavier. La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza y su aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2013 Vol. 6(3)

GARCÍA NEGRONI, María Marta y RAMÍREZ GELVEZ, Silvia. Curso de lingüística general: antología anotada. Buenos Aires: Ediciones Akal, 2018.

GURDIÁN-FERNÁNDEZ, Alicia. El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. San José: Print Center, 2007.

GUZMÁN, Rosa Julia; ARCE HERNÁNDEZ, Jorge y VARELA LONDOÑO, Sandra. Herramienta para la vida. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED, 2010.

HYMES, Dell. Hacia etnografías de la comunicación. En: *Antología de estudios etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 1974.

ICFES. Interpretación resultados pruebas saber pro. Icfes interactivo. [en línea], 15 de enero de 2017. Disponible en Internet: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaberPro/individual/interpretacionModulos20112.htm>

MATA ANAYA, Juan; NÚÑEZ DELGADO, María Pilar y RIENDA POLO, José. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2015. p. 154.

ORTIZ, Alexander. *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U, 2013.

POZO MUNICIO, Juan. *Aprendices y Maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial, 2012.

REY ARISMENDY, Víctor, *et al.* Informe nacional de resultados Saber Pro 2012 – 2015. Bogotá: Icfes, 2010.

RODRIGUEZ GARCÍA. *Et al.* *Métodos de educación en la educación especial*. Curso 2010-2011

SEMINARIO DE ACTUALIZACIÓN GRAMATICAL PARA EL AULA NO UNIVERSITARIA. (13, Febrero, 2020: Zaragoza, España). *Estrategias y malentendidos en la enseñanza gramatical*. Zaragoza: Ignacio Bosque, 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=jAkZj9olvNA>

SUPISICHE, Patricia. *Enseñar gramática: Propuestas para docentes*. [Digital]. Córdoba: Editorial Brujas, 2016.

TOBÓN TOBÓN, Sergio; PIMIENTA PRIETO, Julio y GARCÍA FRAILE, Juan Antonio. *Secuencias didácticas: aprendizajes por competencias*. México: Pearson Education, 2010.

ANEXOS

ANEXO A.

1. A continuación, se presenta la prueba escrita presentada por los estudiantes para la caracterización de las dificultades presentadas a nivel lingüístico

1. Ayuda a Luisa a encontrar la oración perdida entre las demás palabras. Colorea la casilla que concuerde con el requerimiento y escribe la oración en la línea

Artículo definido femenino singular + sustantivo + verbo + adjetivo



| | | | |
|-----|--------|----------|----------|
| La | Arriba | Amarillo | Saltando |
| El | Rosa | Sol | Grande |
| Los | Correr | Es | Corazón |

artículo definido femenino singular + adjetivo + sustantivo + verbo + sustantivo



| | | | | |
|--------|---------|--------|---------|----------|
| Los | Hermosa | Paloma | Familia | Comiendo |
| Camino | Vivir | Estar | Luis | Arroz |
| La | Perro | Es | comió | Los |

Sustantivo + verbo + artículo definido femenino singular + sustantivo + preposición + artículo definido masculino singular + sustantivo



| | | | | | |
|-------------|---------|-------|---------|---------|----------|
| Lulú | Hermosa | Verde | Mascota | Corazón | Comiendo |
| <u>Reir</u> | Anoche | Estar | Veloz | Del | Colegio |
| La | Es | La | Comer | El | Feliz |

2. Teniendo en cuenta la oración subrayada y la situación dada, selecciona la respuesta correcta. Luego, justifica tu respuesta.

- Andrés corrió velozmente (Si Andrés llegara de último lugar a la meta, ¿Qué categoría gramatical deberíamos cambiar?)

- El sustantivo
- El adverbio
- El verbo

¿Por qué? _____

3. Señale la categoría gramatical que se debe cambiar para que la oración concuerde con la imagen. Luego, justifica tu respuesta.



La niña tiene un vestido largo.

- a) El sustantivo
- b) El adverbio
- c) El adjetivo

¿Por qué? _____

4. Lee la siguiente situación a la que se enfrenta Andrés y ayúdalo a saber por qué no encuentra la palabra que busca.

En la clase de inglés la profesora pide a sus estudiantes traducir la siguiente oración:

- Mi grupo tiene clase de inglés todos los días

Daniel usa su diccionario para buscar las palabras en inglés que aún no se sabe, sin embargo, por más que ha buscado no encuentra la palabra "tiene" en él.

Analiza la situación y escribe la razón por la que crees que Daniel no ha encontrado la palabra "tiene" en el diccionario.



Los niños disfrutaron del día soleado

- a) El sustantivo
- b) El adjetivo
- c) El adverbio

¿Por qué? _____

2. Aquí se presenta una descripción más detallada del objetivo de cada punto de la evaluación.

| | | | |
|-----|--------|----------|----------|
| El | Arriba | Amarillo | Saltando |
| El | Grande | Sol | Grande |
| Los | Correr | El | Corazón |

La Rosa Es Grande

artículo definido femenino singular + adjetivo + sustantivo + verbo + sustantivo

| | | | | |
|--------|---------|--------|---------|----------|
| Los | Hermosa | Paloma | Familia | Comiendo |
| Camino | Vivir | Estar | Luis | Amor |
| Es | Perro | Es | Amor | Los |

La hermosa Paloma como Amor?

Sustantivo + verbo + artículo definido femenino singular + sustantivo + preposición + artículo definido masculino singular + sustantivo

| | | | | | |
|------|---------|-------|---------|---------|----------|
| Luis | Hermosa | Verde | Mascota | Corazón | Comiendo |
| Reir | Anoche | Estar | Veloz | Del | Collegio |
| La | Es | La | Comer | El | Feliz |

Luis Es La Mascota El Collegio

Después de aplicada la prueba, la docente se dio cuenta que este ejercicio podía ser contestado fácilmente por los estudiantes sin necesidad de hacer el análisis sintáctico que se quería averiguar, pues solo necesitaban ver con que palabras se formaba una oración que tuviera sentido. Esto lo podemos evidenciar en aspectos como el que se presenta al borrar, el estudiante como acto de corrección al leer la oracional final borra y escoge la palabra que para él tiene más sentido.


2. Teniendo en cuenta la oración subrayada y la situación dada, seleccionar la respuesta correcta. Luego, justifica tu respuesta.

- Andrés corrió velozmente (Si Andrés llegara de último lugar a la meta, ¿Qué categoría gramatical deberíamos cambiar?)

a) El sustantivo
b) El adverbio
c) El verbo

¿Por qué? _____

Con este ejercicio se buscaba evidenciar si los estudiantes comprendían la función modificadora del adverbio sobre el verbo. Al pedir que justifique su respuesta se quiere ver si el estudiante realmente comprende la función y lo puede verbalizar, o simplemente se ha aprendido una lista de adverbios.

| | |
|--|--|
| <p>3. Señale la categoría gramatical que se debe cambiar para que la oración concuerde con la imagen. Luego, justifica tu respuesta.</p>  <p>La niña tiene un vestido largo.</p> <p>(a) El sustantivo (b) El adverbio (c) El adjetivo</p> <p>¿Por qué? <u>Por que el vestido no es largo.</u></p> | <p>Con este ejercicio se buscaba evidenciar, primero si los estudiantes podían hacer una comparación entre la imagen y la oración; después de detectar la palabra que debían cambiar, saber si podían identificar la categoría gramatical a la que esta pertenecía</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>4. Lee la siguiente situación a la que se enfrenta Andrés y ayúdalo a saber por qué no encuentra la palabra que busca.</p> <p>En la clase de inglés la profesora pide a sus estudiantes traducir la siguiente oración:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mi grupo tiene clase de inglés todos los días</u> <p>Daniel usa su diccionario para buscar las palabras en inglés que aún no se sabe, sin embargo, por más que ha buscado no encuentra la palabra <u>tiene</u> en él.</p> <p>Analiza la situación y escribe la razón por la que crees que Daniel no ha encontrado la palabra <u>tiene</u> en el diccionario.</p> <p><u>porque no aparece en el diccionario</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> | <p>Con este ejercicio se buscaba evidenciar, si los estudiantes reconocían los verbos conjugados de los verbos en infinitivo y justificar la ausencia de los primeros en el diccionario.</p> |
|---|--|

ANEXO B.

Texto 1

Uno de mis lugares favoritos en el mundo es Orquidá, pues es un lugar en el que venden cosas de repostería como cortadores, colorantes, batidora, porta copacitas, bandejas, capacillas, etc. bueno en fin, y a mí me encanta la repostería, es decir, hacer copacitas, fondant, royal icing, pañecitos, cake pops, etc. Eso fue muy chévere porque nunca había ido a una tienda como esa, pero lo malo es que queda en Bogotá y en un centro comercial llamado Andino, la cual queda lejos de el apartamento de mi tía donde yo me queda. Pero bueno lo único que ese día me pude comprar fue unos cortadores, un colorante en gel de color rosa y un rodillo especial para el fondant. y el resto de ese día estuve pensando en esa tienda y yo no podía volver a esa tienda pues ese día iba a San Andrés Bta, pero bueno algún día puede volver a ir para comprar lo otro que yo quería comprar para poder hacer más cosas de repostería.

Texto 2

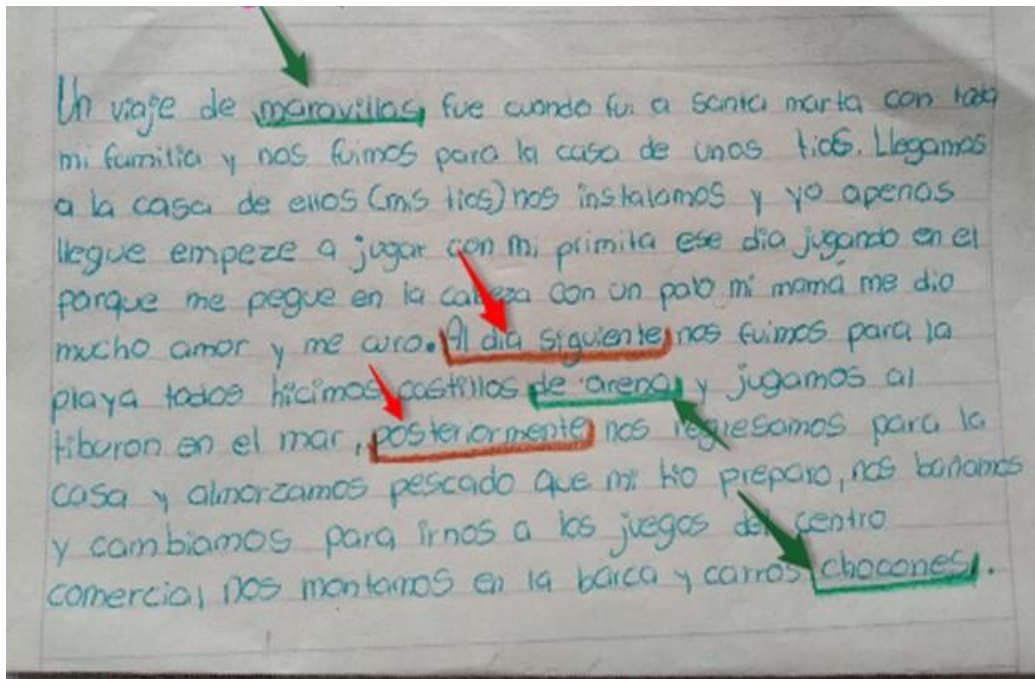
Uno de mis lugares favoritas del mundo es Orlando. Para mí es muy divertido. Está lleno de parques disney, de personas y de arte. Sin dudar este viaje es el mejor que he echo, disfruté cada segundo, esta vez fui y visite diferentes parques; Fui con mi familia, tome muchas fotos para que quedaran con-migo para siempre. Fui al Circo del Sol, un Circo diferente, divertido con pretzels y hot dogs. el clima estaba caliente pero como fuimos a la piscina me refresqué. Quiero regresar muy pronto.

Texto 3

* Todo comenzó una tarde más o menos a las 3 hicimos para Tunja mi papá, mi hermana y yo todo iba bien hasta que un momento hicimos en barbosa y nos baramos el carro empezó a volar humo. mi papá pensó que se estaba incendiando llamó a una grúa a que lo recogieran esperamos media hora y luego llegamos, nos fuimos a San Gil y nos quedamos el día siguiente lo arreglaron y llegamos hasta Oiba hoy empezó otra vez a volar humo y acaba por después pero gracias a Dios pudimos llegar a Tunja para la operación de mi hermano lo de en ese día de mi cumpleaños. pero todo salio bien ese mismo día operaron me celebraron mi cumple con una mini torta y la pase bien pero casi todo fue un caos.

Caos

Texto 4



Texto 5

Las flechas verdes indican el uso de adjetivos calificativos y las flechas rojas evidencian el uso de conectores temporales, usados mayormente en textos narrativos. Como se puede apreciar en los textos que no tienen flechas rojas hay un mayor uso de adjetivos calificativos. Los textos 1 y 2 muestran prototipos de secuencias descriptivas, es decir, son textos narrativos que no vienen incluidos en otra superestructura como ocurre la mayoría de las veces. Los textos 3, 4 y 5 muestran textos narrativos, con muy poco uso de adjetivos, el uso de conectores temporales demuestra una superestructura narrativa.

En las siguientes páginas se exponen las imágenes de los libros de texto manejados en la clase de lengua de la institución. Las imágenes 1 a la 6 son las únicas páginas de los libros de 4º y 5º grado dedicadas a un contenido gramatical específico. Como podemos observar en las imágenes 1 y 2, se ve la única referencia, no directa, hacía

una de las categorías gramaticales, específicamente el adjetivo. Este contenido gramatical (el adjetivo) se vuelve a recordar en el contexto de los textos líricos. Las páginas de las imágenes 3, 4, 5 y 6 hacen referencia a la bipartición de la oración entre sujeto y predicado. Lo señalado con color amarillo en dichas imágenes son las partes donde se ha usado metalenguaje acerca de las categorías gramaticales. El uso del metalenguaje en las imágenes 4 y 5 es excesivo en comparación con el usado en la imagen 1 donde se hacía refuerzo de la categoría gramatical adjetivo. Es necesario exponer que desde esta nueva perspectiva acerca de la enseñanza gramatical no se pretende eliminar el uso de metalenguaje sino, se hace crítica a la aparente incoherencia entre la poca referencia del metalenguaje para acercarse o reforzar los conceptos de categorías gramaticales (esto justificado por un enfoque comunicativo) y el “excesivo” uso de este para explicar la bipartición de la oración.

ANEXO C

1. Ayuda a Luisa a encontrar la oración perdida entre las demás palabras. Colorea la casilla que concuerde con el requerimiento y escribe la oración en la línea

Artículo definido femenino singular + sustantivo + verbo + adjetivo



| | | | |
|---------------|-----------------|---------------|-------------------|
| La | Arriba | Amarillo | Saltando |
| El | Rosa | Sol | Grande |
| Los | Correr | Es | Corazón |

La rosa es grande

artículo definido femenino singular + adjetivo + sustantivo + verbo + sustantivo



| | | | | |
|---------------|--------------------|-------------------|------------------|------------------|
| Los | Hermosa | Paloma | Familia | Comiendo |
| Camino | Vivir | Estar | Luis | Arroz |
| La | Perro | Es | comió | Los |

La hermosa paloma comió arroz.

Sustantivo + verbo + artículo definido femenino singular + sustantivo + preposición + artículo definido masculino singular + sustantivo



| | | | | | |
|-----------------|---------------|---------------|--------------------|----------------|--------------------|
| Lulu | Hermosa | Verde | Mascota | Corazón | Comiendo |
| Reir | Anoche | Estar | Veloz | Del | Colegio |
| La | Es | La | Comer | El | Feliz |

Lulu es la mascota del colegio.

1. Ayuda a Luisa a encontrar la oración perdida entre las demás palabras.
 Colorea la casilla que concuerde con el requerimiento y escribe la oración en la línea

Artículo definido femenino singular + sustantivo + verbo + adjetivo



| | | | |
|-----|--------|----------|----------|
| La | Arriba | Amarillo | Saltando |
| El | Rosa | Sol | Grande |
| Los | Correr | Es | Corazón |

la rosa es grande.

artículo definido femenino singular + adjetivo + sustantivo + verbo + sustantivo



| | | | | |
|--------|---------|--------|---------|----------|
| Los | Hermosa | Paloma | Familia | Comiendo |
| Camino | Vivir | Estar | Luis | Arroz |
| La | Perro | Es | comió | Los |

La hermosa paloma comió arroz

Sustantivo + verbo + artículo definido femenino singular + sustantivo + preposición + artículo definido masculino singular + sustantivo



| | | | | | |
|------|---------|-------|---------|---------|----------|
| Lulu | Hermosa | Verde | Mascota | Corazón | Comiendo |
| Reir | Anoche | Estar | Veloz | Del | Colegio |
| La | Es | La | Comer | El | Feliz |

Lulu es la mascota del colegio

1. Ayuda a Luisa a encontrar la oración perdida entre las demás palabras.
Colorea la casilla que concuerde con el requerimiento y escribe la oración en la línea

Artículo definido femenino singular + sustantivo + verbo + adjetivo



| | | | |
|-----|--------|----------|----------|
| La | Arriba | Amarillo | Saltando |
| El | Rosa | Sol | Grande |
| Los | Correr | Es | Corazón |

La Rosa Es Grande

artículo definido femenino singular + adjetivo + sustantivo + verbo + sustantivo



| | | | | |
|--------|---------|--------|---------|----------|
| Los | Hermosa | Paloma | Familia | Comiendo |
| Camino | Vivir | Estar | Luis | Arroz |
| La | Perro | Es | comió | Los |

La Hermosa familia Es Comiendo.

Sustantivo + verbo + artículo definido femenino singular + sustantivo +
preposición + artículo definido masculino singular + sustantivo



| | | | | | |
|------|---------|-------|---------|---------|----------|
| Lulú | Hermosa | Verde | Mascota | Corazón | Comiendo |
| Reir | Anoche | Estar | Veloz | Del | Colegio |
| La | Es | La | Comer | El | Feliz |

La Mascota del Colegio Es Verde.

1. Ayuda a Luisa a encontrar la oración perdida entre las demás palabras. Colorea la casilla que concuerde con el requerimiento y escribe la oración en la línea

Artículo definido femenino singular + sustantivo + verbo + adjetivo



| | | | |
|-----|--------|----------|----------|
| La | Arriba | Amarillo | Saltando |
| El | Rosa | Sol | Grande |
| Los | Correr | Es | Corazón |

La rosa es grande.

artículo definido femenino singular + adjetivo + sustantivo + verbo + sustantivo



| | | | | |
|--------|---------|--------|---------|----------|
| Los | Hermosa | Paloma | Familia | Comiendo |
| Camino | Vivir | Estar | Luis | Arroz |
| La | Perro | Es | comió | Los |

La hermosa paloma comió arroz.

Sustantivo + verbo + artículo definido femenino singular + sustantivo + preposición + artículo definido masculino singular + sustantivo



| | | | | | |
|------|---------|-------|---------|---------|----------|
| Lulú | Hermosa | Verde | Mascota | Corazón | Comiendo |
| Reir | Anoche | Estar | Veloz | Del | Colegio |
| La | Es | La | Comer | El | Feliz |

Reir es la mascota del colegio.

1. Ayuda a Luisa a encontrar la oración perdida entre las demás palabras. Colorea la casilla que concuerde con el requerimiento y escribe la oración en la línea

Artículo definido femenino singular + sustantivo + verbo + adjetivo



| | | | |
|-----|--------|----------|----------|
| La | Arriba | Amarillo | Saltando |
| El | Rosa | Sol | Grande |
| Los | Correr | Es | Corazón |

la rosa es grande.

artículo definido femenino singular + adjetivo + sustantivo + verbo + sustantivo



| | | | | |
|--------|---------|--------|---------|----------|
| Los | Hermosa | Paloma | Familia | Comiendo |
| Camino | Vivir | Estar | Luis | Anoche |
| La | Perro | Es | comió | Los |

la hermosa paloma comió arroz.

Sustantivo + verbo + artículo definido femenino singular + sustantivo + preposición + artículo definido masculino singular + sustantivo



| | | | | | |
|------|---------|-------|---------|---------|----------|
| Lulú | Hermosa | Verde | Mascota | Corazón | Comiendo |
| Reir | Anoche | Estar | Veloz | Del | Colegio |
| La | Es | La | Comer | El | Feliz |

Lulú es la mascota del colegio.

2. Teniendo en cuenta la oración subrayada y la situación dada, selecciona la respuesta correcta. Luego, justifica tu respuesta.

- Andrés corrió velozmente (Si Andrés llegara de último lugar a la meta, ¿Qué categoría gramatical deberíamos cambiar?)

- a) El sustantivo
- b) El adverbio
- c) El verbo

¿Por qué? Porque Andres no corrio

3. Señale la categoría gramatical que se debe cambiar para que la oración concuerde con la imagen. Luego, justifica tu respuesta.



La niña tiene un vestido largo.

- a) El sustantivo
- b) El adverbio
- c) El adjetivo

¿Por qué? Porque el vestido no es largo



Los niños disfrutaron del día soleado

- a) El sustantivo
- b) El adjetivo
- c) El adverbio

¿Por qué? porque esta yarendo

2. Teniendo en cuenta la oración subrayada y la situación dada, selecciona la respuesta correcta. Luego, justifica tu respuesta.

- Andrés corrió velozmente (Si Andrés llegara de último lugar a la meta, ¿Qué categoría gramatical deberíamos cambiar?)

- a) El sustantivo
- b) El adverbio
- c) El verbo

¿Por qué? porque significa que no corrió velozmente

3. Señale la categoría gramatical que se debe cambiar para que la oración concuerde con la imagen. Luego, justifica tu respuesta.



La niña tiene un vestido largo.

- a) El sustantivo
- b) El adverbio
- c) El adjetivo

¿Por qué? porque los adjetivos indican si algo es largo o corto



Los niños disfrutaron del día soleado

- a) El sustantivo
- b) El adjetivo
- c) El adverbio

¿Por qué? porque los adjetivos dicen si llueve o hace sol

- Andrés corrió velozmente (Si Andrés llegara de último lugar a la meta, ¿Qué categoría gramatical deberíamos cambiar?)

- a) El sustantivo
- b) El adverbio
- c) El verbo

¿Por qué? ~~Porque~~ porque corrió despacio

3. Señale la categoría gramatical que se debe cambiar para que la oración concuerde con la imagen. Luego, justifica tu respuesta.



La niña tiene un vestido largo.

- a) El sustantivo
- b) El adverbio
- c) El adjetivo

¿Por qué? porque la niña tiene corto



Los niños disfrutaron del día soleado

- a) El sustantivo
- b) El adjetivo
- c) El adverbio

¿Por qué? Porque tienen sombrillas

2. Teniendo en cuenta la oración subrayada y la situación dada, selecciona la respuesta correcta. Luego, justifica tu respuesta.

- Andrés corrió velozmente (Si Andrés llegara de último lugar a la meta, ¿Qué categoría gramatical deberíamos cambiar?)

- a) El sustantivo
- b) El adverbio
- c) El verbo

¿Por qué? _____

3. Señale la categoría gramatical que se debe cambiar para que la oración concuerde con la imagen. Luego, justifica tu respuesta.



La niña tiene un vestido largo.

- a) El sustantivo
- b) El adverbio
- c) El adjetivo

¿Por qué? _____



Los niños disfrutaron del día soleado

- a) El sustantivo
- b) El adjetivo
- c) El adverbio

¿Por qué? _____

2. Teniendo en cuenta la oración subrayada y la situación dada, seleccionar la respuesta correcta. Luego, justifica tu respuesta.

- Andrés corrió velozmente (Si Andrés llegara de último lugar a la meta, ¿Qué categoría gramatical deberíamos cambiar?)

- a) El sustantivo
- b) El adverbio
- c) El verbo

¿Por qué? _____

3. Señale la categoría gramatical que se debe cambiar para que la oración concuerde con la imagen. Luego, justifica tu respuesta.



La niña tiene un vestido largo.

- a) El sustantivo
- b) El adverbio
- c) El adjetivo

¿Por qué? Por que el vestido no es largo.



Los niños disfrutaron del día soleado

- a) El sustantivo
- b) El adjetivo
- c) El adverbio

¿Por qué? _____

4. Lee la siguiente situación a la que se enfrenta Andrés y ayúdalo a saber por qué no encuentra la palabra que busca.

En la clase de inglés la profesora pide a sus estudiantes traducir la siguiente oración:

- Mi grupo tiene clase de inglés todos los días

Daniel usa su diccionario para buscar las palabras en inglés que aún no se sabe, sin embargo, por más que ha buscado no encuentra la palabra "tiene" en él.

Analiza la situación y escribe la razón por la que crees que Daniel no ha encontrado la palabra "tiene" en el diccionario.

porque aparece es el verbo tener.

4. Lee la siguiente situación a la que se enfrenta Andrés y ayúdalo a saber por qué no encuentra la palabra que busca.

En la clase de inglés la profesora pide a sus estudiantes traducir la siguiente oración:

- Mi grupo tiene clase de inglés todos los días

Daniel usa su diccionario para buscar las palabras en inglés que aún no se sabe, sin embargo, por más que ha buscado no encuentra la palabra "tiene" en él.

Analiza la situación y escribe la razón por la que crees que Daniel no ha encontrado la palabra "tiene" en el diccionario.

porque no tube tiempo.

ANEXO D

4. Lee la siguiente situación a la que se enfrenta Andrés y ayúdalo a saber por qué no encuentra la palabra que busca.

En la clase de inglés la profesora pide a sus estudiantes traducir la siguiente oración:

- Mi grupo tiene clase de inglés todos los días

Daniel usa su diccionario para buscar las palabras en inglés que aún no se sabe, sin embargo, por más que ha buscado no encuentra la palabra "tiene" en él.

Analiza la situación y escribe la razón por la que crees que Daniel no ha encontrado la palabra "tiene" en el diccionario.

porque el que aparece en el diccionario es el infinitivo "tener"

4. Lee la siguiente situación a la que se enfrenta Andrés y ayúdalo a saber por qué no encuentra la palabra que busca.

En la clase de inglés la profesora pide a sus estudiantes traducir la siguiente oración:

- Mi grupo tiene clase de inglés todos los días

Daniel usa su diccionario para buscar las palabras en inglés que aún no se sabe, sin embargo, por más que ha buscado no encuentra la palabra "tiene" en él.

Analiza la situación y escribe la razón por la que crees que Daniel no ha encontrado la palabra "tiene" en el diccionario.

porque no busco bien.

4. Lee la siguiente situación a la que se enfrenta Andrés y ayúdalo a saber por qué no encuentra la palabra que busca.

En la clase de inglés la profesora pide a sus estudiantes traducir la siguiente oración:

- Mi grupo tiene clase de inglés todos los días

Daniel usa su diccionario para buscar las palabras en inglés que aún no se sabe, sin embargo, por más que ha buscado no encuentra la palabra "tiene" en él.

Analiza la situación y escribe la razón por la que crees que Daniel no ha encontrado la palabra "tiene" en el diccionario.

porque no aparece en el diccionario.

Texto 1

Kate y Alexander Cold iban en un avión comercial sobrevolando el norte del Brasil. Durante horas y horas habían visto desde el aire una interminable extensión de bosque, todo del mismo verde intenso, atravesada por ríos que se deslizaban como luminosas serpientes. El más formidable de todos era color café con leche.

«El río Amazonas es el más ancho y largo de la tierra, cinco veces más que ningún otro. Sólo los astronautas en viaje a la luna han podido verlo entero desde la distancia», leyó Alex en la guía turística que le había comprado su abuela en Río de Janeiro. No decía que esa inmensa región, último paraíso del planeta, era destruida sistemáticamente por la codicia de empresarios y aventureros, como había aprendido él en la escuela. Estaban construyendo una carretera, un tajo abierto en plena selva, por donde llegaban en masa los colonos y salían por toneladas las maderas y los minerales.

Texto 2

Santa María de la Lluvia se levantaba como un error humano en medio de una naturaleza abrumadora, que amenazaba con tragársela en cualquier momento. Consistía en una veintena de casas, un galpón que hacía las veces de hotel, otro más pequeño donde funcionaba un hospital atendido por dos monjas, un par de pequeños almacenes, una iglesia católica y un cuartel del ejército. Los soldados controlaban la frontera y el tráfico entre Venezuela y Brasil. De acuerdo a la ley, también debían proteger a los indígenas de los abusos de colonos y aventureros, pero en la práctica no lo hacían. Los forasteros iban ocupando la región sin que nadie se lo impidiera, empujando a los indios más y más hacia las zonas inexpugnables o matándolos con impunidad. En el embarcadero de Santa María de la Lluvia los esperaba un hombre alto, con un perfil afilado de pájaro, facciones viriles y expresión abierta, la piel curtida por la intemperie y una melena oscura amarrada en una cola en la nuca.

Texto 3

el famoso antropólogo Ludovic Leblanc. Alex imaginaba a Leblanc como un sabio de barbas blancas y figura imponente, pero resultó ser un hombrecillo de unos cincuenta años, bajo, flaco, nervioso, con un gesto permanente de desprecio o de crueldad en los labios y unos ojos hundidos de ratón. Iba disfrazado de cazador de fieras al estilo de las películas, desde las armas que llevaba al cinto hasta sus pesadas botas y un sombrero australiano decorado con plumitas de colores. Kate comentó entre dientes que a Leblanc sólo le faltaba un tigre muerto para apoyar el pie. Durante su juventud Leblanc había pasado una breve temporada en el Amazonas y había escrito un voluminoso tratado sobre los indios, que causó sensación en los círculos académicos. El guía

Texto 4

Se encontraban ya en territorio venezolano, pero allí las fronteras nada significaban, todo era el mismo paraíso prehistórico. A diferencia del río Negro, las aguas de esos ríos eran solitarias. No se cruzaron con otras embarcaciones, no vieron canoas, ni casas en pilotes, ni un solo ser humano. En cambio la flora y la fauna eran maravillosas, los fotógrafos estaban de fiesta, nunca habían tenido al alcance de sus lentes tantas especies de árboles, plantas, flores, insectos, aves y animales. Vieron loros verdes y rojos, elegantes flamencos, tucanes con el pico tan grande y pesado, que apenas podían sostenerlo en sus frágiles cráneos, centenares de canarios y cotorras. Muchos de esos pájaros estaban amenazados con desaparecer, porque los traficantes los cazaban sin piedad para venderlos de contrabando en otros países. Los monos de diferentes clases, casi humanos en sus expresiones y en sus juegos, parecían saludarlos desde los árboles. Había venados, osos hormigueros, ardillas y otros pequeños mamíferos. Varios espléndidos papagayos —o guacamayas, como las llamaban también— los siguieron durante largos trechos. Esas grandes aves multicolores volaban con increíble gracia sobre las lanchas, como si tuvieran curiosidad por las extrañas criaturas que viajaban en ellas. Leblanc les disparó con su pistola, pero César Santos alcanzó a darle un golpe seco en el brazo, desviando el tiro. El balazo asustó a los monos y otros pájaros, el cielo se llenó de alas, pero poco después los papagayos regresaron, impasibles.

Texto 5

El hotel era un palacio tallado en mármol blanco de manera tan extraordinaria, que parecía un encaje. Los pisos estaban cubiertos por gigantescas alfombras de seda; los muebles eran de finas maderas con incrustaciones de plata, nácar y marfil; sobre las mesas había jarrones de porcelana rebosantes de flores perfumadas. Por todas partes crecían frondosas plantas tropicales en mace-

teros de cobre repujado y había jaulas de complicada arquitectura, donde cantaban pájaros de plumaje multicolor. El palacio había sido la residencia de un maharajá, quien perdió poder y fortuna después de la independencia de India, y ahora lo alquilaba a una compañía hotelera americana. El maharajá y su familia todavía ocupaban un ala del edificio, separada de los huéspedes del hotel. Por las tardes solían bajar a tomar el té con los turistas.

La habitación que compartían Alexander y los fotógrafos era recargada y lujosa. En el baño había una piscina de azulejos y en la pared un fresco representando una cacería de tigres: los cazadores, armados de escopetas, iban montados en elefantes y rodeados por un séquito de sirvientes a pie, provistos de lanzas y flechas. Estaban en el piso más alto, y por el balcón podían apreciar los fabulosos jardines separados de la calle por un alto muro.

Texto 6

El palacio real era la construcción más grande de Tunkhala, con más de mil habitaciones distribuidas en tres pisos visibles y otros dos bajo tierra. Estaba colocada estratégicamente sobre una empinada colina, y a ella se accedía por un camino de curvas, bordeado de banderas de oración sobre flexibles postes de bambú. El edificio era del mismo elegante estilo del resto de las casas, incluso las más modestas, pero tenía varios niveles de techos de tejas, coronados por antiguas figuras de criaturas mitológicas de cerámica. Los balcones, puertas y ventanas estaban pintados con dibujos de extraordinarios colores.

Soldados vestidos de amarillo y rojo, con casacas de piel y cascos emplumados, montaban

guardia. Estaban armados con espadas, arcos y flechas. Wandgi explicó que su función era puramente decorativa; los verdaderos policías usaban armas modernas. Agregó que el arco era el arma tradicional del Reino Prohibido y también el deporte favorito. En las competencias anuales participaba hasta el rey.

Fueron recibidos por dos funcionarios, ataviados con los elaborados trajes de la corte, y conducidos a través de varias salas, donde los únicos muebles eran mesas bajas, grandes baúles de madera policromada y pilas de cojines redondos para sentarse. Había algunas estatuas religiosas con ofrendas de velas, arroz y pétalos de flores. Las paredes lucían frescos, algunos tan antiguos que los motivos casi habían desaparecido. Vieron algunos monjes, provistos de pinceles, tarros de tinturas y delgadas láminas de oro, repasando los frescos con paciencia infinita. Por todas partes colgaban ricos tapices bordados de seda y satén.

Pasaron por largos corredores, con puertas a ambos lados, que daban a oficinas, donde trabajaban docenas de funcionarios y monjes escribanos. No habían adoptado aún los ordenadores; los datos de la administración pública todavía se anotaban a mano en cuadernos. También había una habitación para los oráculos. Allí acudía el pueblo a pedir consejo a ciertos lamas y monjas que poseían el don de la adivinación y ayudaban en los momentos de duda. Para los budistas del Reino Prohibido el camino de la salvación era siempre individual y se basaba en la compasión hacia todo lo que existe. La teoría de nada servía sin la práctica. Se podía corregir el rumbo y apresurar los resultados con un buen guía, un mentor o un oráculo.

Llegaron a una gran sala sin adornos, al centro de la cual se levantaba un enorme Buda de madera dorada, cuya frente alcanzaba el techo. Oyeron una música como de mandolinas y luego

Acompañaban al rey algunos dignatarios, vestidos espléndidamente, con telas a rayas, chaquetas bordadas y sombreros adornados con grandes hojas de oro, aunque varios llevaban zapatos occidentales y maletines de ejecutivo. Había varios monjes con sus túnicas rojas. Tres muchachas y dos jóvenes, altos y distinguidos, estaban de pie junto al rey; los visitantes supusieron que eran sus hijos.

Para evidenciarle a los estudiantes cómo una secuencia descriptiva puede estar inserta en una superestructura narrativa, se trabajó con el libro *Memorias del águila y el jaguar* de Isabel Allende. A la profesora investigadora le pareció el texto adecuado por sus abundantes descripciones detalladas. El libro no se leyó por completo por cuestiones de tiempo, pero se les explicó a los estudiantes sobre la historia. Luego, fuera del marco de esta intervención didáctica, se leyeron algunos capítulos.

se dieron cuenta de que eran varias monjas cantando. La melodía subía y subía. Luego de súbito caía, cambiando el ritmo. Ante la monumental imagen había una alfombra de oración, velas encendidas, varillas de incienso y cestas con ofrendas. Imitando a los dignatarios, los visitantes se inclinaron ante la estatua tres veces, tocando el suelo con la frente.

El rey los recibió en un salón de arquitectura tan sencilla y delicada como el resto del palacio, pero decorado con tapices de escenas religiosas y máscaras ceremoniales en las paredes. Habían colocado cinco sillas, como deferencia a los extranjeros, que no estaban acostumbrados a instalarse en el suelo.

Detrás del rey colgaba un tapiz con un animal bordado, que sorprendió a Nadia y Alex, porque se parecía notablemente a los hermosos dragones alados que habían visto dentro del *tepuí* donde estaba la Ciudad de las Bestias, en pleno Amazonas. Aquéllos eran los últimos de una especie extinguida hacía milenios. El tapiz real probaba que seguramente en alguna época esos dragones también existieron en Asia.

El monarca llevaba la misma túnica del día anterior, más un extraño tocado sobre la cabeza, como un casco de tela. En el pecho lucía el medallón de su autoridad, un antiguo disco de oro incrustado de corales. Se encontraba sentado en la posición del loto, sobre un estrado de medio metro de altura.

Junto al soberano había un hermoso leopardo, echado como un gato, que al ver a los visitantes se irguió con las orejas alertas y clavó su mirada en Alexander, mostrando los dientes. La mano de su amo sobre su lomo lo tranquilizó, pero sus ojos alargados no se desprendieron del muchacho americano.

ANEXO E

Es un lugar donde podemos comprar comida, hay dulces de diferentes precios y bebidas de muchos sabores, cuando el timbre del descanso suena los niños salen corriendo alegres hacia allá. Las señoras que atienden allá son muy amables, me dan lo que me gusta y no me toca esperar tanto. La comida que ellas preparan es deliciosa y muy saludable. También hay unas barritas que sirven para que los niños hagan la fila. Tiene un calentador pequeño y unas estantes grises y grandes donde ponen las gobsinas.

Allí es donde los niños jugamos al descanso, hay unos árboles grandes y verdes, también hay unos juegos de colores pero mi mamá dice que son peligrosos por eso yo no voy allá. Las profes se turnan para cuidarnos allá por si nos caemos. El suelo es de pasto verde y fresco y siempre hay muchos niños corriendo y gritando alegres, a veces la hermana pasa por allá y nos saluda cariñoso.

ANEXO F

Es alegre, siempre tiene un comentario que nos hace sonreír, algunas veces su personalidad extrovertida le provoca algunos inconvenientes con los profesores, pero estoy segura que no lo hace con intención de incomodar. En los descansos corre y juega desde el inicio hasta el fin. En las mañanas es el primero en llegar y a la hora de la salida espera pacientemente a su mamá en la puerta. A la hora de la formación general los niños de los otros grados lo saludan entusiasmados y él les devuelve el saludo con una sonrisa. Su cabello es negro como el carbón, sus ojos también son oscuros, su estatura lo hace estar en las últimas filas; su piel es blanca y su sonrisa brilla como un rayo resplandeciente. Es ágil como una liebre con el balón a la hora de jugar fútbol y aunque es muy bueno con los números siempre dice que su materia favorita es el recreo.

ANEXO G

| DIARIO DE OBSERVACIÓN | |
|--|-----------|
| ¿QUÉ VOY A HACER? | |
| ¿PARA QUÉ LO VOY A HACER? | |
| ¿POR QUÉ LO VOY A HACER? | |
| ¿PARA QUIÉN LO VOY A HACER? | |
| PALABRAS CLAVE QUE DESPUÉS ME AYUDARAN A REDACTAR EL TEXTO | |
| BORRADOR DEL TEXTO | |
| SUSTANTIVOS | ADJETIVOS |
| | |

ANEXO H

| DIARIO DE OBSERVACIÓN | | |
|--|-----------------------|--------------------|
| ¿QUÉ VOY A HACER? | | |
| Grabar un video | | |
| ¿PARA QUÉ LO VOY A HACER? | | |
| Subirlo a mi canal Para ser un youtuber | | |
| ¿POR QUÉ LO VOY A HACER? | | |
| Porque quiero ser un youtuber | | |
| ¿PARA QUIÉN LO VOY A HACER? | | |
| Para mis seguidores | | |
| PALABRAS CLAVE QUE DESPUÉS ME AYUDARÁN A REDACTAR EL TEXTO | | BORRADOR DEL TEXTO |
| | | Grabar |
| SUSTANTIVOS | ADJETIVOS | Grabar |
| - cámara | | |
| - Programa | | |
| - Paralelitas | | |
| - Canal | | |
| - Internet | → buen gusto de bardo | |
| - Tema | → Divertido | |
| - Seguidores | | |

DIARIO DE OBSERVACIÓN

¿QUÉ VOY A HACER?

Estudiar para la evaluación de naturales

¿PARA QUÉ LO VOY A HACER?

Para poder tener buena nota

¿POR QUÉ LO VOY A HACER?

Porque quiero pasar la materia

¿PARA QUIÉN LO VOY A HACER?

Para mí y mi mamá y mi papá

PALABRAS CLAVE QUE DESPUÉS ME AYUDARÁN A REDACTAR EL TEXTO

BORRADOR DEL TEXTO

SUSTANTIVOS

estudiarx
temas
Tercer periodo
repararx
libros
Carpetas
repaso

ADJETIVOS

difícil
bastante
concentrada
buena letra
rápido

ANEXO I

| DIARIO DE OBSERVACIÓN | | |
|--|--|--|
| ¿QUÉ VOY A HACER? | | |
| Mirar como es el mundo de Frofi. | | |
| ¿PARA QUÉ LO VOY A HACER? | | |
| Para hacer un texto - descripción | | |
| ¿POR QUÉ LO VOY A HACER? | | |
| Porque necesito contarle a mi compañero | | |
| ¿PARA QUIÉN LO VOY A HACER? | | |
| Para mi compañero | | |
| PALABRAS CLAVE QUE DESPUÉS ME AYUDARÁN A REDACTAR EL TEXTO | | BORRADOR DEL TEXTO |
| SUSTANTIVOS | ADJETIVOS | <p>En el mundo de Frofi los árboles son arrojados los animales son gigantes y los ríos amarillos, el suelo es de chocolate y las cosas son flotantes. Algunas personas son es de chocolate de color verde y otras son amarillos de otros colores. Para subir a las cosas sube por medio de animales voladores.</p> |
| personas animales casco árboles personas el suelo los ríos | verdes gigantes flotantes arrojados muy pequeñas | |

DIARIO DE OBSERVACIÓN

¿QUÉ VOY A HACER?

una observación

¿PARA QUÉ LO VOY A HACER?

para hacer una descripción

¿POR QUÉ LO VOY A HACER?

porque debo dársela a mi compañera

¿PARA QUIÉN LO VOY A HACER?

para mi compañera

PALABRAS CLAVE QUE DESPUÉS ME AYUDARÁN A REDACTAR EL TEXTO

BORRADOR DEL TEXTO

SUSTANTIVOS

ADJETIVOS

parque

grande

el
casos

habdomes

casos

tantas

gente

maria

animales

extraños

DIARIO DE OBSERVACIÓN

¿QUÉ VOY A HACER?

Observar para describir luego un lugar

¿PARA QUÉ LO VOY A HACER?

para hacer un texto para que tenga mi compañero

¿POR QUÉ LO VOY A HACER?

porque mi compañero no pudo venir y necesita hacer un dibujo

¿PARA QUIÉN LO VOY A HACER?

para mi compañero y mi profesora

PALABRAS CLAVE QUE DESPUÉS ME AYUDARÁN A REDACTAR EL TEXTO

BORRADOR DEL TEXTO

SUSTANTIVOS

Carros
casas
animales
Personas
carreteras
Vegetación
calles
comida

ADJETIVOS

de colores
grandes
bonitos
enormes
de sabores
de leche
voladores
con 5 patas
compañeristas
amables
se ayudan

Ese mundo tiene ~~grandes~~ árboles gigantes, calles amplias y ríos de leche. Las personas son compañeristas y se ayudan entre ellos, la vegetación es enorme como gigantes. Las calles no tienen basura y la comida es de sabor extraño.

ANEXO J

Texto 1

Mi mundo y dea tiene un hamster de **rosa**
de **blanca** tambien estami **bellie** e **pink tu**
y tiene muchos caramelos, paletas
choco lates y nubes de **algodon de azucar**
los dulces son **pequenos**, los chocolates
medianos, las **paleta** son **jigantes**
y las nubes son **lo mas gigante** deste
mundo, mi **Bellie** es **pequena** es **sofista**
es una **bebé** y es una **nina** el hamster es
de color **blanco** sus ojos son **azules** es
gorrito y es **comelon**.



ANEXO K

Texto 2

Al mundo al que nos llevan frofi no tienen carros, hay unas naves voladoras como las de las películas de los extraterrestres. Desde el cielo de ese mundo se pueden ver más planetas que en la tierra. Hay edificios como en este planeta pero esos edificios son muy altos porque los frofis también son muy altos. Ellos son de colores, es decir, la piel de ellos es de colores rosados, verdes, blancos, naranjas y otros. El suelo es de dorado como el oro aunque no es oro, ellos allá no saben que es el oro ni la plata, solo conocen la arena porque es como un desierto. Son muy alegres y muy amigables entre ellos. No tienen agua porque no beben agua, beben un líquido que sobra hay en el planeta de ellos. Les gusta vivir tranquilos y no le gustan las guerras prefieren la armonía. Los humanos deberíamos vivir como ellos.



Texto 3

Yo me imagino un mundo de unicornios muy
pero muy **bonitos** los unicornios son
de **color blanco** y tambien tienen un
cabello de **colores del arcoiris** anton
ceo tambien son **blancos** y muy
bonitos sus ojos son de color
azul Fin.



ANEXO L

Texto 4

El mundo de los Frofis tiene un cielo amarillo, los árboles son gigantes, la gente tiene el cuerpo rosado y los animales vuelan. La gente se transporta en carros voladores y las calles son de leche. Hay smporas de algrbn de azucar. Tambien las nubes son diferentes porque son de color naranja como las naranjas con los que mi mamá hace el jugo. Allá no hay perros ni gatos y los profis no tienen con quien jugar ni pasear eso debe ser muy aburrido ya no me imagino un mundo sin mascotas.

Texto 5

Cuando frofi nos llevo a su mundo vi muchas cosas diferentes a este mundo. Vi animales extraños, con garras grandes pero no eran bravos al contrario, eran muy amables y cariñosos. La vegetación también era diferente, habian arboles de caramels tan grandes como las edificaciones que hay en frente de mi casa. También habian casas de chocolate como las del cuento de Hansel y Gretel y habian unos carros que no eran carros pero que servian como carros, tenían puertas pero no tenían llantas. Las demás frofis eran muy amables con nosotros nos miraban raro algunos pero fueron amistosos, se ve que se quieren mucho entre ellos. También nos dieron a probar una comida deliciosa hecha de los frutos de un arbol muy bonito, esa comida era riquísima y quedamos muy llenos. Cuando nos vinimos los frofis nos dieron caramels de un arbol y nos dijeron que podríamos volver cuando quisieramos.



Las partes que están resaltadas con color amarillo es donde se evidencia el uso de adjetivos calificativos, y las partes que están encerradas de verde aguamarina es donde se evidencia uso de figuras literarias como la comparación. Esta es la única figura literaria que se puede observar en algunos textos de los estudiantes porque solo se mencionó esta cuando se estaban enseñando las características de los textos descriptivos. Como ya hemos dicho con anterioridad, en esta secuencia didáctica se limitaron los contenidos por razones pedagógicas ya que al ser una intervención que tenía como objetivo la resignificación de la enseñanza del adjetivo, se hizo énfasis en estos contenidos; sin embargo, el diseño y abordaje de todos los componentes de la producción escrita permitió el mejoramiento del producto final como se puede apreciar en las imágenes.

ANEXO M

| RÚBRICA PARA EVALUAR UNA SECUENCIA DESCRIPTIVA | | | |
|--|----|----|-------------|
| CRITERIOS | SI | NO | COMENTARIOS |
| ¿El formato de observación está completo? | | | |
| ¿Hay un tema claro? | | | |
| ¿Emplea adjetivos calificativos y un vocabulario variado? | | | |
| ¿Utiliza correctamente los signos de puntuación? | | | |
| ¿Cuándo lo leo puedo saber cómo es el lugar que describe? | | | |
| ¿cómo están distribuidos los objetos que hay en el lugar? | | | |
| ¿De qué material, tamaño y color son los objetos que se encuentran en ese lugar? | | | |
| Observaciones: | | | |

ANEXO N

1. A continuación, se presenta la prueba escrita final presentada por los estudiantes para el análisis de los resultados de la secuencia didáctica.

1. Descubre lo que Frofi quiere decirte. Reemplaza las categorías gramaticales por las palabras necesarias. Recuerda que las oraciones deben tener sentido

a) Artículo definido + adjetivo + sustantivo + verbo

b) artículo definido + adjetivo + sustantivo + verbo + sustantivo

c) Artículo indefinido + Sustantivo + verbo + artículo definido + sustantivo + adjetivo

2. Teniendo en cuenta la oración subrayada y la situación dada, selecciona la respuesta correcta. Luego, justifica tu respuesta.

a) Frofi comió helado de chocolate (Si para cuando Frofi llegó a la heladería ya se había acabado ese sabor de helado ¿qué categoría gramatical se debe cambiar en la oración?)

- a) El sustantivo
- b) El adjetivo
- c) El verbo

¿Por qué? _____

b) El perro sucio ladró (¿Si el perro fue bañado por Frofi, qué categoría gramatical se debe cambiar?)

- d) El sustantivo
- e) El adjetivo
- f) El verbo

¿Por qué? _____

a) Los Frosfis cansados durmieron 8 horas (Después de que los Frosfis duerman las 8 horas ¿qué categoría gramatical se debe cambiar en la oración?)

- g) El adjetivo
- h) El verbo

¿Por qué? _____

1. Descubre lo que Frofi quiere decirte. Reemplaza las categorías gramaticales por las palabras necesarias. Recuerda que las oraciones deben tener sentido

a) Artículo definido + adjetivo + sustantivo + verbo

El veloz perro corre

b) artículo definido + adjetivo + sustantivo + verbo + sustantivo

la hermosa cabra toma leche

c) Artículo indefinido + Sustantivo + verbo + artículo definido + sustantivo + adjetivo

una mujer toma el chocolate caliente

2. Teniendo en cuenta la oración subrayada y la situación dada, selecciona la respuesta correcta. Luego, justifica tu respuesta.

a) Frofi comió helado de chocolate (Si para cuando Frofi llegó a la heladería ya se había acabado ese sabor de helado ¿qué categoría gramatical se debe cambiar en la oración?)

a) El sustantivo

b) El adjetivo

c) El verbo

¿Por qué? Porque el adjetivo se refiere al sabor que diferencia al helado de otros sabores

b) El perro sucio ladró. (¿Si el perro fue bañado por Frofi, qué categoría gramatical se debe cambiar?)

d) El sustantivo

e) El adjetivo

f) El verbo

¿Por qué? Porque como ya lo bañaron ya está limpio y no s

a) Los Frofis cansados durmieron 8 horas (Después de que los Frofis duerman las 8 horas ¿qué categoría gramatical se debe cambiar en la oración?)

g) El adjetivo

h) El verbo

¿Por qué? No se

1. Descubre lo que Frofi quiere decirte. Reemplaza las categorías gramaticales por las palabras necesarias. Recuerda que las oraciones deben tener sentido

a) Artículo definido + adjetivo + sustantivo + verbo

los gatos toman leche

b) artículo definido + adjetivo + sustantivo + verbo + sustantivo

las amigas salen rápido

c) Artículo indefinido + Sustantivo + verbo + artículo definido + sustantivo + adjetivo

el portero abre la puerta pesada

2. Teniendo en cuenta la oración subrayada y la situación dada, selecciona la respuesta correcta. Luego, justifica tu respuesta.

a) Frofi comió helado de chocolate (Si para cuando Frofi llegó a la heladería ya se había acabado ese sabor de helado ¿qué categoría gramatical se debe cambiar en la oración?)

a) El sustantivo

b) El adjetivo

c) El verbo

¿Por qué? porque el adjetivo dice el sabor del chocolate, modifica al sustantivo helado.

b) El perro sucio ladró (¿Si el perro fue bañado por Frofi, qué categoría gramatical se debe cambiar?)

d) El sustantivo

e) El adjetivo

f) El verbo

¿Por qué? porque sucio modifica al sustantivo perro

a) Los Frosis cansados durmieron 8 horas (Después de que los Frosis duerman las 8 horas ¿qué categoría gramatical se debe cambiar en la oración?)

g) El adjetivo

h) El verbo

¿Por qué? porque cansados modifica a los frosis que es el sustantivo y como durmieron ya no están cansados

1. Descubre lo que Frofi quiere decirte. Reemplaza las categorías gramaticales por las palabras necesarias. Recuerda que las oraciones deben tener sentido

a) Artículo definido + adjetivo + sustantivo + verbo

Las alegres niñas cantan

b) artículo definido + adjetivo + sustantivo + verbo + sustantivo

El hermoso bebe tango tetero.

c) Artículo indefinido + Sustantivo + verbo + artículo definido + sustantivo + adjetivo

Un carro corre la carrera impor

2. Teniendo en cuenta la oración subrayada y la situación dada, selecciona la respuesta correcta. Luego, justifica tu respuesta.

a) Frofi comió helado de chocolate (Si para cuando Frofi llegó a la heladería ya se había acabado ese sabor de helado ¿qué categoría gramatical se debe cambiar en la oración?)

a) El sustantivo

b) El adjetivo

c) El verbo

¿Por qué? _____

b) El perro sucio ladró (¿Si el perro fue bañado por Frofi, qué categoría gramatical se debe cambiar?)

d) El sustantivo

e) El adjetivo

f) El verbo

¿Por qué? _____

a) Los Frofis cansados durmieron 8 horas (Después de que los Frofis duerman las 8 horas ¿qué categoría gramatical se debe cambiar en la oración?)

g) El adjetivo

h) El verbo

¿Por qué? Porque ya no están cansados

1. Descubre lo que Frofi quiere decirte. Reemplaza las categorías gramaticales por las palabras necesarias. Recuerda que las oraciones deben tener sentido

a) Artículo definido + adjetivo + sustantivo + verbo

los hermosos niños juegan

b) artículo definido + adjetivo + sustantivo + verbo + sustantivo

la inteligente estudiante pasó el año

c) Artículo indefinido + Sustantivo + verbo + artículo definido + sustantivo + adjetivo

Un perro come el consentido de pollo

2. Teniendo en cuenta la oración subrayada y la situación dada, selecciona la respuesta correcta. Luego, justifica tu respuesta.

a) Frofi comió helado de chocolate (Si para cuando Frofi llegó a la heladería ya se había acabado ese sabor de helado ¿qué categoría gramatical se debe cambiar en la oración?)

a) El sustantivo

~~b~~ El adjetivo

c) El verbo

¿Por qué? porque es el sabor

b) El perro sucio ladró (¿Si el perro fue bañado por Frofi, qué categoría gramatical se debe cambiar?)

d) El sustantivo

~~e~~ El adjetivo

f) El verbo

¿Por qué? porque ya no está sucio

a) Los Frofis cansados durmieron 8 horas (Después de que los Frofis duerman las 8 horas ¿qué categoría gramatical se debe cambiar en la oración?)

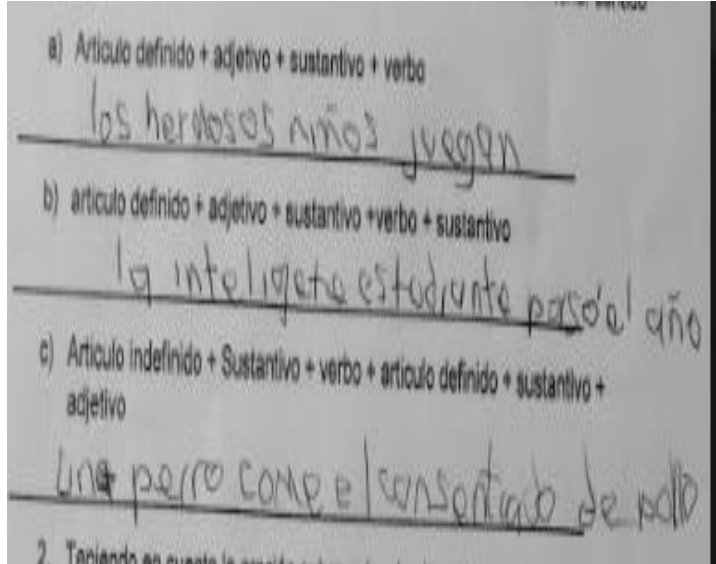
g) El adjetivo

~~h~~ El verbo

¿Por qué? porque ya no duermen más

ANEXO O

Aquí se presenta una descripción más detallada del objetivo de cada punto de la prueba escrita final.

| | |
|---|--|
|  <p>a) Artículo definido + adjetivo + sustantivo + verbo <u>los hermosos niños juegan</u></p> <p>b) artículo definido + adjetivo + sustantivo + verbo + sustantivo <u>la inteligente estudiante pasó el año</u></p> <p>c) Artículo indefinido + Sustantivo + verbo + artículo definido + sustantivo + adjetivo <u>Una perro come el consentido de todo</u></p> <p>2. Teniendo en cuenta la estructura...</p> | <p>En este ejercicio la profesora modificó la metodología del incluido en la evaluación de caracterización, pues como ya se había explicado anteriormente, se evidenció que el anterior ejercicio no permitía el análisis sintáctico deseado. En este, por el contrario, se pudo observar un manejo más diestro de las categorías gramaticales: sustantivo, verbo y adjetivo. También se incluyó la categoría artículo, pero solo con sus variantes definido e indefinido, esto obedeció a que la profesora investigadora observó que estos conceptos ya estaban integrados de manera positiva y se podían agregar al análisis.</p> <p>Este fue uno de los ejercicios que más desarrollaron los estudiantes en las clases de afianzamiento de la categoría adjetivo y se evidenció que era uno de los cuales los estudiantes más disfrutaban realizar. En los resultados se demostró que la mayoría de los estudiantes respondieron correctamente.</p> |
|---|--|

2. Teniendo en cuenta la oración subrayada y la situación dada, selecciona la respuesta correcta. Luego, justifica tu respuesta.

a) Frofi comió helado de chocolate (Si para cuando Frofi llegó a la heladería ya se había acabado ese sabor de helado ¿qué categoría gramatical se debe cambiar en la oración?)

a) El sustantivo
 b) El adjetivo
 c) El verbo

¿Por qué? porque es el sabor

b) El perro sucio ladró (¿Si el perro fue bañado por Frofi, qué categoría gramatical se debe cambiar?)

d) El sustantivo
 e) El adjetivo
 f) El verbo

¿Por qué? porque ya no está sucio

a) Los Frofis cansados durmieron 8 horas (Después de que los Frofis duerman las 8 horas ¿qué categoría gramatical se debe cambiar en la oración?)

g) El adjetivo
 h) El verbo

¿Por qué? porque ya no duermen más

Con este ejercicio se buscaba evidenciar si los estudiantes comprendían la función modificadora del adjetivo calificativo sobre el sustantivo. Al pedir que justifique su respuesta se quiere ver si el estudiante realmente comprende la función y lo puede verbalizar. Los resultados demostraron un avance en la identificación de la función modificadora del adjetivo sobre el sustantivo.