
Desarrollo de habilidades comunicativas a través de secuencias didácticas


Development of communication skills through didactic sequences

Desenvolvimento de competências de comunicação através de sequências didáticas

Garay Useche, Yormen Said; González Roys, Gustavo Adolfo



 **Yormen Said Garay Useche**
garayyormen@gmail.com
Colegio La Sagrada Familia, Colombia

 **Gustavo Adolfo González Roys**
ggonzalezr@umariana.edu.co
Universidad Popular del Cesar, Colombia

Revista UNIMAR
Universidad Mariana, Colombia
ISSN: 0120-4327
ISSN-e: 2216-0116
Periodicidad: Semestral
vol. 40, núm. 2, 2022
editorialunimar@umariana.edu.co

Recepción: 18 Mayo 2021
Revisado: 24 Septiembre 2021
Aprobación: 15 Enero 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/447/4473814006/>

DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art6>

Resumen: Esta investigación tuvo como propósito, desarrollar las habilidades comunicativas a través de la implementación de secuencias didácticas en la asignatura de Lengua Castellana, con los estudiantes del grado décimo del colegio 'La Sagrada Familia' de Valledupar, Colombia, a partir del paradigma mixto con enfoque socio-crítico y el método Investigación Acción Pedagógica. Se desarrolló en cuatro fases: identificación, diseño, implementación y valoración de resultados. Como estrategias de recolección de información, se utilizó el diario de campo, talleres y rúbricas de valoración. Los resultados obtenidos permitieron evidenciar cómo la planeación de la secuencia didáctica, desde cada uno de sus momentos pedagógicos, posibilitó la articulación de actividades que generaron en los estudiantes, la motivación y el interés por aprender e implicarse de manera efectiva en cada uno de los compromisos que se orienta. Se puede concluir que la secuencia didáctica aportó a la potencialización de las habilidades comunicativas de los estudiantes, con actividades pensadas estratégicamente, siendo protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: secuencia didáctica, habilidades comunicativas, leer, escribir, escuchar, hablar.

Abstract: This research aimed to develop communication skills through the implementation of didactic sequences in the subject of the Spanish Language, with the tenthgrade students of the school 'La Sagrada Familia' in Valledupar, Colombia, from the mixed paradigm with an approach to socio-critical and pedagogical action research method. It was developed in four phases: identification, design, implementation, and evaluation of results. The field diary, the workshops, and the assessment rubrics were used as information collection strategies. The results obtained allow us to show how the planning of the didactic sequence, from each of its pedagogical moments, made possible the articulation of activities that generated in the students, the motivation and interest to learn and get involved effectively in each one of the commitments oriented. It can be concluded that the didactic sequence contributed to the potentiation of the students' communication skills, with strategically designed activities, making them protagonists of the teaching and learning process.

Keywords: teaching sequence, communication skills, reading, writing, listening, speaking.

Resumo: O objetivo desta investigação foi desenvolver competências comunicativas através da implementação de sequências didáticas na disciplina de Língua Espanhola, com os alunos da décima série da escola 'La Sagrada Familia' em Valledupar, Colômbia, a partir do paradigma misto com uma abordagem sociocrítica e o método da Pesquisa-Ação Pedagógica. Foi desenvolvido em quatro fases: identificação, desenho, implementação e avaliação dos resultados. Como estratégias de coleta de informações foram utilizados o diário de campo, as oficinas e as rubricas de avaliação. Os resultados obtidos permitem mostrar como o planejamento da sequência didática, a partir de cada um de seus momentos pedagógicos, possibilitou a articulação de atividades que geraram nos alunos a motivação e o interesse em aprender e se envolver efetivamente em cada um dos compromissos orientados. Pode-se concluir que a sequência didática contribuiu para a potencialização das habilidades de comunicação dos alunos, com atividades estrategicamente pensadas, tornando-os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: sequência didática; capacidades comunicativas; ler; escrever; ouvir; falar.

1. INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación requiere de una acción permanente y colectiva de todos sus actores, razón por la cual, referirse a ella es centrarse en su mejoramiento continuo. De aquí que, el desempeño pedagógico del docente sea un conjunto de acciones de mejoramiento para satisfacer las necesidades de los educandos respecto a su formación, cuyas acciones favorecen el desarrollo de las habilidades y al afianzamiento de los procesos de enseñanza.

Por tanto, el interés de esta propuesta fue implementar la Secuencia Didáctica (SD) como estrategia pedagógica, entendida como:

Los conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. (Tobón et al., 2010, p. 20)

De esta manera, se aporta al desarrollo de las habilidades comunicativas, con el fin de potenciarlas en los estudiantes del grado décimo del colegio La Sagrada Familia de Valledupar, ya que se identificó las causas de las debilidades en las mismas, partiendo de la desmotivación que manifiestan hacia la lectura crítica, comprendida como “una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita” (Smith, 1994, como se cita en Serrano, 2008, p. 508), implicando entonces, interpretaciones desde el nivel literal, inferencial y crítico intertextual. Esta desmotivación evidente provoca, por supuesto, sustentaciones escuetas y, algunas veces erróneas, de respuestas a preguntas que implican un análisis detenido del texto, desconocimiento del significado de palabras, escasez de vocabulario, reiteraciones innecesarias de términos, dificultades para la identificación de temas, ideas principales o tesis e ideas secundarias, dificultades en la adecuación del discurso de acuerdo con el contexto y propósito comunicativo al que se pretenda llegar, discordancias gramaticales

que se convierten en dificultades en la aplicación de propiedades textuales como la coherencia y cohesión. Naturalmente, todo esto genera debilidades a nivel de habilidades comunicativas en los estudiantes y, por ende, representa para ellos, desempeños académicos bajos.

Por lo anterior, se consideró conveniente implementar la SD, que representa una nueva práctica para desarrollar procesos de enseñanza significativos que potencialicen estas cuatro habilidades básicas de comunicación: escuchar, hablar, leer y escribir, logrando con ello una participación activa que permita la integración de procesos, competencias y habilidades en la clase y así, enriquecer la práctica pedagógica de la asignatura que, se flexibiliza y se construye constantemente, logrando avances y alcanzando metas en los que docentes y estudiantes aprenden y aportan desde su cotidianidad en el aula.

Es importante agregar que las estrategias pedagógicas innovadoras desde la asignatura de Lengua Castellana representan una alternativa dinámica, flexible y creativa, porque optimizan las etapas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje, manteniendo la motivación y, a la vez, un vivo interés por la asignatura y el placer por aprender, con ayuda del acompañamiento y de un estilo de trabajo centrado en el estudiante y en la potencialización de sus habilidades comunicativas, modelo que contrasta con el modelo tradicional de enseñanza centrada en el docente, autoritaria, transmisionista, rígida y limitada. Se considera a las estrategias pedagógicas, como las acciones que desarrollan los docentes, con el fin de hacer más fácil el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

Componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje, donde se logra conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación. (Bravo, 2008, como se cita en Gamboa et al., 2013, p. 103)

Las estrategias pedagógicas permiten obtener valiosas opciones de formación que, por el desconocimiento y ausencia de planificación pedagógica, son desaprovechadas, ocasionando monotonía y desinterés en el aprendizaje. De esta manera, la SD como estrategia pedagógica, en consonancia con Tobón et al., (2010), es la que nos permite hablar de procesos planificados y orientados al alcance de un objetivo claro y definido, estructurados hacia la consecución de una meta de aprendizaje.

La secuencia didáctica es más concreta en los temas de enseñanza que aborda. La planeación es tarea del docente y, de acuerdo con la situación real en que la se inscriba, se plantea unos objetivos de enseñanza y de aprendizaje delimitados que han de ser socializados con anterioridad a los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. (Isaza y Castaño, 2010, p. 63)

Por tanto, es una estrategia pensada desde su diseño, en las necesidades de los estudiantes, dando cuenta acertadamente de la realidad contextual y propendiendo hacia ambientes favorables de aprendizaje, a los que se suma la participación de actores de la comunidad educativa en la consecución de propósitos formativos. Esta estructura resulta de la organización de una serie de actividades de aprendizaje con las que el docente pretende:

Recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales, con el fin de que la información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia, sea significativa. (Díaz-Barriga, 2013, p. 4)

Esto quiere decir que la SD exige que el estudiante desarrolle actividades que impliquen conexión con lo real, con sus conocimientos e ideas previas, sacándolo de esta manera del mero desarrollo mecánico o rutinario de actividades que no generan algún tipo de aprendizaje significativo.

En este sentido, Díaz-Barriga (2013) expresa que la estructura de la SD está dada desde la integración de dos elementos que son ejecutados paralelamente: el primero, identificado como secuencia de las actividades para el aprendizaje y el segundo, como la evaluación para el aprendizaje, integrada en esas mismas actividades. Establece el ejemplo de paralelismo en cuanto a que estos dos elementos, aprendizaje y evaluación, están estrechamente conectados o 'imbricados'. Por un lado, el elemento 'aprendizaje' presupone la identificación

de dificultades o debilidades que pueden ser convertidas en oportunidad de aprendizaje que permite la reestructuración de una secuencia; y, por otro lado, el elemento ‘evaluación’ puede darse a través de los resultados, trabajos o actividades extra clase que el estudiante realiza como oportunidades de valoración. La autora sostiene:

...la elaboración de una secuencia didáctica se encuentra inscrita en el marco de un proceso de planeación dinámica, donde todos los factores de la planeación se afectan entre sí. Su punto de partida es la selección de un contenido (en el marco de la propuesta que tiene el programa de estudios en su conjunto) y la determinación de una intención de aprendizaje de ese contenido, sea expresada en términos de objetivos, finalidades o propósitos de acuerdo con la visión pedagógico-didáctica de cada docente. (p. 5)

Es por esto que, el docente debe tener muy clara la selección de contenidos que funcionarán como un pretexto para la consecución de las metas de aprendizaje enfocadas en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, según sus necesidades, teniendo en cuenta, por supuesto, los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), según el área y grado de escolaridad. De esta manera, dentro de la planeación, el docente tiene la responsabilidad de diseñar una SD en coherencia con las realidades del contexto de los estudiantes, teniendo en cuenta sus ideas o los conocimientos previos, de suerte que permitan escenarios de enseñanza y aprendizaje integrados por los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En términos de habilidades comunicativas, para Cassany et al., (1994) las cuatro habilidades -hablar, escuchar, leer y escribir-, son las que debe dominar cualquier usuario de la lengua, con el propósito de comunicarse eficazmente en todas las situaciones posibles, afirmando en definitiva que “no hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas” y las proponen como necesarias, para ser desarrolladas en una clase de lengua con enfoque comunicativo.

Respecto a la habilidad de hablar, Niño (citado por Monsalve et al., 2009) determina que “el habla consiste en la decodificación sonora de un mensaje; permite construir conocimiento, emitir conceptos, juicios, raciocinios, impresiones, sentimientos y propósito, como acto de comunicación. Es decir, se inicia con la representación del lenguaje y la elaboración de significados” (s.p.). Es, por tanto, considerar el acto de hablar, como la oportunidad de mostrarse al mundo mediante la oralidad, permitiendo exponer lo que configura a alguien, como ser humano.

Respecto al desarrollo de esta habilidad desde un plano educativo, Cassany et al., (1994) plantean que, infortunadamente, esta habilidad de expresión oral siempre ha sido la “gran olvidada” (p. 135) en las clases de Lengua, dando mayor relevancia a la enseñanza de la gramática y la lectoescritura. Y es que – sostienen – siempre se ha pensado, desde una mirada popular, que la capacidad de descifrar o cifrar mensajes escritos es el aprendizaje más valioso que ofrece la escuela; sin embargo,

La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión. (p. 135)

Por esta razón, el estudiante necesita aprender a reconocer al otro, interpretar realidades ajenas y evidenciar sus interpretaciones a través de proposiciones que cumplan con las características y condiciones lingüísticas necesarias para acertar en el acto comunicativo. Por lo tanto, hablar es

Un proceso igualmente complejo (que el de escribir); es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue; es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera”. (Rodríguez, 2006, p. 55)

De esta manera, la aplicación de actividades que busquen el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes desde el aula de clases, se torna de vital importancia. Con relación a la habilidad de escuchar, esta se vuelve fundamental porque, partiendo de una buena habilidad de escucha, las habilidades de leer, escribir y hablar

se fortalecen y perfeccionan. Escuchar es una habilidad poco desarrollada cotidianamente; no debe verse como la mera acción de estar en silencio y atender lo que dice el interlocutor; “escuchar es comprender el mensaje y, para hacerlo, debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente” (Cassany et al., 1994, p. 101).

No cabe duda de que el estudiante necesita aprender a escuchar para que pueda identificar la realidad que requiere para dirigirse al mundo y transformarlo. Por ello, esta habilidad:

Tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. (MEN, citado por Rodríguez, 2006, p. 27)

Sobre la habilidad de leer, esta se comprende como “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que, en última instancia, configura al sujeto lector” (MEN, 1998, citado por Cárdenas-Soler et al., 2017, p. 27). De ahí la importancia de desarrollarla, porque configura la visión particular y permite un acercamiento consciente a la realidad personal y colectiva desde distintos niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico-intertextual.

Con relación a estos niveles de comprensión, Pérez (2003, citado por Durango, 2017) los define de la siguiente manera:

El nivel literal tiene que ver con la comprensión localizada del texto; acá el lector explora el texto de manera explícita y es la información que el autor desea transmitir. El lector no profundiza, solo se mantiene en la información proporcionada de primera mano, sin ahondar en posibles interpretaciones más allá de su sentido. El segundo nivel, por su parte, corresponde a la comprensión global del texto. En este, el lector deduce la información del texto, suministrada a modo de pistas o entrelíneas; relaciona en forma lógica los valores sociales y culturales del contexto con el mundo del conocimiento para simbolizar la información dada en el texto. Y el tercero, el nivel crítico-intertextual, es la comprensión global del texto. En este nivel se emplea la lectura desde ‘lo que se conoce’ o desde la ‘enciclopedia’; es decir, el uso de saberes de diferentes fuentes. En cuanto a lo crítico, el lector se posiciona para emitir juicios desde la ubicación del autor planteado en el texto. De este modo, el lector construye representaciones ideológicas propias de la identificación de ideologías de los autores, presentes en los textos. (p. 161)

En suma, leer es un proceso complejo que implica ir más allá de pasar la vista sobre una cadena de códigos con un significado completo. De acuerdo con Cassany et al., (1994):

Leer es comprender un texto. Leamos como leamos, de prisa o despacio, a trompicones, siempre con el mismo ritmo, en silencio, en voz alta, etc., lo que importa es interpretar lo que vehiculan las letras impresas; construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Esto es lo que significa básicamente leer. (p. 197)

Por último, la habilidad de escribir se relaciona con la producción de textos con intención comunicativa; esto implica dominar las estructuras sintácticas, semánticas, pragmáticas, ortográficas y tipología textual; también, permite al estudiante construirse a sí mismo y dar nuevos significados a su realidad, partiendo de las propias interpretaciones que haga de la misma, ya que

...se trata de un proceso que, a la vez, es social e individual, en el que se configura un mundo y se pone 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. (Rodríguez, 2006, p. 27)

Sin embargo, es esencial para esta habilidad, que el proceso de escritura sea presentado al estudiante como una oportunidad para que exprese lo que siente y, que esto está conectado con la habilidad de lectura que se va dando paulatinamente, a medida que va reconociendo todas aquellas estructuras necesarias para la producción de un texto.

Por este motivo, un objetivo importante de la clase de Lengua debe ser que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita: el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias (la imaginación, el humor, la diversión, etc.), la posibilidad de comunicarse a distancia, etc. (Cassany et al., 1994, p. 259)

En línea con lo anterior, para la investigación surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo la secuencia didáctica potencia las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo en la asignatura de Lengua Castellana del colegio La Sagrada Familia del municipio de Valledupar?
- ¿Cómo identificar las debilidades en las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo?
- ¿Cómo diseñar talleres de secuencia didáctica para potenciar las habilidades comunicativas de estos estudiantes?
- ¿Cómo implementar talleres de secuencia didáctica para potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes?
- ¿Cómo valorar el aporte de los talleres de secuencia didáctica en la potencialización de las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo?

Para dar respuesta se estableció unos objetivos de investigación, partiendo del general, en el que se pretende potenciar las habilidades comunicativas a través de la implementación de secuencias didácticas en la asignatura de Lengua Castellana. Con el fin de lograr este objetivo, se formuló cuatro objetivos específicos:

- Identificar las debilidades en las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo.
- Diseñar talleres de SD para potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes.
- Implementar talleres de SD para potenciar las habilidades comunicativas.
- Y, valorar el aporte de los talleres de SD en la potencialización de las habilidades comunicativas.

Con el propósito de dar una mirada a otras investigaciones, se indagó algunos estudios como el proyecto de investigación titulado *La enseñanza de habilidades comunicativas en el aula de educación primaria*, de Balanza (2016), que tuvo como propósito general, mejorar las habilidades comunicativas en los estudiantes de cuarto grado, por medio de la dramatización y el cuento. La estrategia metodológica aplicada fue el enfoque por tareas, que consiste en una propuesta didáctica que pretende estructurar la enseñanza en actividades de carácter comunicativo, integrando procesos que tienen que ver con la comunicación. Para esto, los estudiantes debían completar una tarea que se repartía en sub-tareas relacionadas con el contenido de una SD aplicada en el plan de clases. Luego de aplicada la propuesta, se concluyó que es importante la inclusión de estrategias creativas como la dramatización y la escritura de cuentos, para el desarrollo de habilidades comunicativas, las cuales permiten espacios de enseñanza y aprendizaje en los que el docente asume un rol de facilitador, siendo el estudiante el protagonista del proceso; así, se aporta a la formación de ciudadanos competentes a nivel comunicativo para la sociedad.

Luego, tenemos el estudio *La secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo*, de Ochoa y García (2012), quienes se propusieron desarrollar una SD de talleres orientada a la escritura de textos argumentativos en el Colegio Gran Colombiano con los estudiantes del grado undécimo en la ciudad de Tunja. Este proyecto de investigación se desarrolló a través de la metodología investigación – acción de corte cualitativo, aplicando como instrumentos y técnica de investigación, la observación, el diario de campo, el taller y la guía de taller. De esta investigación se pudo concluir que el papel de la SD como estrategia metodológica en los procesos de escritura, genera espacios para la reflexión y la autoevaluación, respecto a la importancia que puede tener la SD en el aprendizaje de cualquier temática. Se alcanzó el objetivo de mejorar el discurso argumentativo y, así mismo, el fortalecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Seguidamente, el proyecto de investigación titulado *Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula*, de Reinoso (2017), desde un proceso de investigación cualitativa con un enfoque de la investigación – acción, planteó la preparación y ejecución de unidades didácticas que incorporan actividades de aula que motivaran en sus procesos comunicativos a los estudiantes. Diseñó tres unidades didácticas que integraban el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar; teóricamente, sustentando esta categoría desde el enfoque y la orientación de la teoría de desarrollo

del lenguaje de Noam Chomsky. A manera de conclusión, el desarrollo de unidades didácticas resulta en una evidente mejoría en los procesos comunicativos de los estudiantes, ya que la planificación facilita tener una perspectiva bastante amplia del quehacer docente y, además, contribuye al análisis reflexivo, en procura de optimizar los procesos de acuerdo con las necesidades de aprendizaje. Igualmente, ofrecer especial atención al desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, es una forma amplia de entender el desarrollo del lenguaje, dado que abarca más allá de la comprensión lectora que se evalúa en las pruebas estandarizadas.

Por otro lado, Buitrago et al. (2009) desarrollaron el proyecto titulado *La secuencia didáctica en los proyectos de aula, un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza*, cuyo propósito general fue “describir las interrelaciones que se dan entre los docentes y contenidos de enseñanza al introducir una secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura en el marco de un proyecto de aula” (p. 3). Para la puesta en marcha de este proyecto, asumieron un método de investigación que se respalda desde un enfoque cualitativo, con el fin de averiguar, ahondar y describir, desde la práctica en el aula, las interrelaciones entre docentes y contenidos de enseñanza al aplicar una SD en un proyecto de aula. Para este fin, usaron el planeador, el diario de campo, recursos audiovisuales como el video y, matrices de trabajo individual y grupal, como instrumentos de recolección y análisis de información; esto permitió observar cómo el docente selecciona, organiza y desarrolla el contenido antes, durante y después del trabajo en el aula.

En suma, este proyecto arrojó como resultados, la importancia de la SD como una alternativa estratégica que el docente, como participante activo, puede aprovechar para tratar contenidos específicos de manera detenida, en un proyecto de aula; así, mejora la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes construidos por los estudiantes; a la par, tiene la autonomía, de acuerdo con los planes curriculares, de seleccionar y discriminar los temas, teniendo en cuenta su valor o importancia, según las necesidades de aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, el trabajo de Urrego (2018), titulado *Proyecto de intervención: secuencia didáctica «salvemos a los dinosaurios»* se centró:

En el diseño, implementación y evaluación del impacto de una propuesta de intervención basada en una SD bajo el Marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), con el objetivo de que los estudiantes logran producir textos orales y escritos de tipo descriptivo, todo ello, fundamentado a través de una amplia revisión de la literatura, que abarca aspectos desde lo referente a los procesos de las prácticas pedagógicas, y la EpC, hasta lo concerniente con los procesos de producción textual, especialmente en oralidad y escritura. (p. 9)

Para este trabajo, como método de investigación se adoptó la acción participación, porque permite una acción y reflexión de las experiencias que tienen que ver con las prácticas educativas de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje propuesto desde una SD. De este modo, el método de investigación acción facilita la conexión entre lo teórico y lo práctico, permitiendo al docente la posibilidad de reflexionar con relación a su acción pedagógica, analizando y evaluando el contexto, las situaciones y elementos que incluyen su quehacer y, al mismo tiempo, contribuye a la definición de su práctica pedagógica en el aula de acuerdo con las necesidades e intereses de los educandos. En cuanto a los resultados,

al finalizar este trabajo se logra evidenciar que la intervención favoreció la reflexión por parte de los participantes durante todo el proceso, permitiendo la transformación favorable de las prácticas; de igual modo, en lo referente a las prácticas de aula por parte de la docente, se logra generar una reflexión sobre el quehacer pedagógico para diseñar e implementar una planeación intencionada y orientada bajo unos elementos específicos que promovieron avances en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Urrego, 2018, p. 8)

Valorando la revisión del estado del arte, se puede afirmar que las informaciones de los estudios revisados fueron significativas para el desarrollo de esta investigación, pues, hicieron posible evidenciar el método de la investigación acción, siendo este el adecuado para desarrollar propuestas de tipo cualitativo con inferencias cuantitativas; igualmente, el uso de instrumentos de investigación como la observación a través del diario de campo, la entrevista y los talleres de reflexión. En este sentido, la presente investigación cobró relevancia en su

aplicación, porque asume características conceptuales y metodológicas pertinentes para el tipo de indagación que se pretende hacer, partiendo de un objetivo general que busca potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo del Colegio La Sagrada Familia de Valledupar, convirtiéndolo, al mismo tiempo, en un proyecto innovador que se diferencia de los ejecutados con relación a la unidad de trabajo y la combinación de categorías como las habilidades comunicativas y la SD.

Así mismo, fue posible inferir las ventajas de la aplicación de la SD dentro del plan de aula para el desarrollo de las habilidades comunicativas a través del desarrollo de actividades determinadas por la selección previa de los contenidos desde el plan curricular por parte del docente, considerando las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, los estudios referenciados permitieron vislumbrar el posible acierto en la aplicación de la investigación, que pretendió favorecer las prácticas pedagógicas en el aula a través de la potencialización de las habilidades comunicativas de los estudiantes mediante la SD como estrategia pedagógica.

2. METODOLOGÍA

La metodología que se adoptó para la investigación se enfoca en un paradigma mixto, interpretado, según Hernández et al. (2014), como:

Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (p. 20)

Además, según Todd et al., (citados por Hernández et al., 2014), el paradigma mixto aporta ventajas como el de tener una perspectiva más precisa del fenómeno; es posible tener una percepción más integral, completa y holística del mismo, generando un nivel de confianza de lo que ocurre con el fenómeno estudiado.

Por lo anterior, es en esta línea metodológica en la que esta investigación pretendió una interacción real con las necesidades de los estudiantes, partiendo de la identificación de las posibles debilidades en las habilidades comunicativas, propiciando nuevos espacios de aprendizajes a través de la SD, como estrategia pedagógica que facilitó el diseño de talleres que se convirtieron en oportunidades de aprendizaje para los estudiantes del grado décimo.

Así pues, el docente investigador desarrolló un proceso de análisis interpretativo en el que, desde una mirada crítica, valoró las habilidades comunicativas de los estudiantes, haciendo un seguimiento por actividad a través del diario de campo. Los resultados de las actividades fueron registrados en escalas valorativas numéricas según el sistema de evaluación determinado por la institución, las cuales fueron traducidas en indicadores de desempeño que demuestran el nivel de potencialización de las habilidades comunicativas trabajadas en los talleres de SD efectuados por los estudiantes. Un aspecto importante en esta investigación mixta fue la aplicación de estrategias de recolección de información como el diario de campo, los talleres de SD y las rúbricas, porque permitieron alcanzar un análisis interpretativo de los resultados por cada habilidad, aportando a la solución del problema encontrado.

Por otro lado, esta investigación con enfoque socio crítico, según Lacombe y Vásquez (2011),

debe convertirse en una experiencia significativa, de participación activa y orientada en sentido crítico. Cuando el docente se orienta por este interés emancipador de la educación, no se queda en contextualizar la experiencia de aprendizaje desde la perspectiva del alumno, sino que va más allá, procurando convertirlas, junto con las de él, en situaciones problemáticas; problemas que hacen parte de sus propias existencias y que, por tanto, ameritan ser abordadas y resueltas desde el discernimiento, a la forma como opera la opresión ideológica en sus vidas, contextos, cultura, entre otros. (p. 228)

En este sentido, nos plantean una visión constructivista invitándonos a la autorreflexión, a conocer y comprender cada realidad en la praxis pedagógica, donde orientar el desarrollo del conocimiento,

persiguiendo la liberación permanente, la independencia o empoderamiento social, lo cual debe implicar para cada uno de los participantes, acoger las acciones propuestas en el desarrollo de la ejecución de una SD.

Por su parte, se tomó como método de investigación, la Investigación Acción Pedagógica (IAP) como:

Opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en co-investigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina, producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso. (Colmenares y Piñeros, 2008, p. 105)

Por otro lado, también permitió el diseño de actividades didácticas estrategias que facilitaron el aprendizaje significativo de los estudiantes y, al mismo tiempo, se alcanzó el objetivo de fortalecer sus habilidades comunicativas.

El método de esta investigación está construido en cuatro fases, cada una funcionando como engranajes que permiten el desarrollo y alcance del objetivo general. Cada fase es, a su vez, un objetivo específico, de la siguiente manera: la primera es la de diagnóstico; el docente se sumerge en un proceso de identificación de las posibles debilidades que se presentan en las habilidades comunicativas de los estudiantes a través de la aplicación de un taller que ellos desarrollaron; la respuesta a este taller fue el material de observación, para determinar, partiendo de allí, las posibles debilidades con relación a las habilidades comunicativas.

Una vez identificadas esas posibles debilidades, el docente investigador procedió al desarrollo de la segunda fase u objetivo, que consiste en el diseño de actividades programadas a través de una SD; cada una de ellas, encaminada en la aplicación de ejercicios que tuvieran como objetivo, potenciar las habilidades comunicativas, haciendo énfasis, por supuesto, en aquellas en las que, según el diagnóstico, hubo mayores debilidades. Posteriormente, se procedió a la tercera fase u objetivo, que era la aplicación de las actividades diseñadas a través de la SD en las fechas y espacios de clases determinados en el plan de aula del docente. En esta etapa, el docente permaneció en una constante actitud de observador del desarrollo de las actividades propuestas; también, procuró generar la participación activa de los estudiantes, buscando enfocar su atención en el desarrollo consciente de las actividades.

Por último, una vez finalizada esta etapa de aplicación, el docente investigador se dispuso a elaborar una valoración detenida de los resultados de las actividades desarrolladas por los estudiantes, estimando cada una de las respuestas individuales, con el fin de determinar la influencia de las actividades diseñadas en la potencialización de las habilidades comunicativas, en especial, en las identificadas con mayor debilidad en la fase de diagnóstico.

En la investigación fue preciso adoptar un tipo de muestra no probabilístico, incluyendo unidades de trabajo pequeñas y seleccionando sujetos que se relacionaran con las características del estudio, sin ningún tipo de correspondencia con procedimientos estadísticos ni exactos.

Del mismo modo, los criterios de selección establecidos por el investigador orientaron la selección de la unidad de trabajo, por lo que se eligió el muestreo intencionado y por conveniencia. A continuación, se presenta el tipo de muestreo seleccionado a través de la unidad de análisis y la unidad de trabajo:

La Unidad de Análisis fueron los estudiantes del grado décimo del colegio La Sagrada Familia de Valledupar, institución de carácter privado, con una población de 1.108 estudiantes, en los niveles de: preescolar, básica primaria, secundaria y media, en jornada única, con el propósito de desarrollar una estrategia pedagógica y alternativas didácticas dentro de su proceso de formación escolar, identificando en un primer momento la situación problema de investigación y, al mismo tiempo, de proponer posibles soluciones a la problemática identificada. Como Unidad de Trabajo se escogió a la población de 68 estudiantes del grado décimo, de los cuales se tomó 15 como muestra para el desarrollo de la investigación, subdivididos en tres grupos, organizados por nivel de desempeño (básico, alto y superior), según el último informe final de notas del año escolar, con el fin de observar los resultados desde distintos niveles de desempeño.

Se seleccionó cinco estudiantes con rendimiento **básico** en la asignatura de Lengua Castellana a nivel de interpretación textual en los niveles literal, inferencial y crítico, a nivel de escritura y oralidad, haciendo uso

de recursos discursivos y propiedades textuales como la coherencia y la cohesión. Otros cinco estudiantes, con rendimiento **alto** y, cinco, con rendimiento **superior**.

Respecto a las estrategias de recolección de la información, para la construcción del planteamiento e identificación del problema, se aplicó la entrevista semiestructurada, ya que ayuda a “recolectar en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, en tanto estimula a los participantes a hablar entre ellos, a comparar impresiones y experiencias” (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005, p. 191). En este sentido, permitió indagar el estado de las habilidades comunicativas de los estudiantes a través de las particulares apreciaciones que tuvieron al respecto de cada pregunta formulada. Sin duda, esta estrategia se convirtió en una oportunidad para observar la percepción que cada uno de ellos tenía acerca de las actividades aplicadas por el docente en el desarrollo de la asignatura y, generar conciencia sobre el propio desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Seguidamente, como apoyo para desarrollar esta investigación, fue necesario usar como estrategia de recolección de información, el diario de campo, definido por Latorre (2005) como una “técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una dimensión del estado de ánimo a la acción humana” (p. 61). El diario de campo es una estrategia muy importante en la recolección de la información, por cuanto permite llevar un registro de información constante, resultado de la observación que hace el docente investigador. Así,

...recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación. Como registro, es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica. (p. 60)

Por lo anterior, se puede interpretar que el diario de campo es una estrategia que aporta al direccionamiento en el proceso de investigación, permite identificar los puntos ‘críticos’ que se pueda evidenciar en el desarrollo de los objetivos, en especial en la identificación de las debilidades con relación a las habilidades comunicativas de los estudiantes. Esta estrategia implica un trabajo detenido que permite la reflexión y el análisis de las actividades desarrolladas, porque:

...llevar un diario de campo requiere tiempo; la contrapartida es que nos permite reflexionar, describir y evaluar los eventos diarios. El diario fuerza al profesorado o al alumnado a asumir una actitud reflexiva. No solo se reflexiona sobre acontecimientos, sino que se produce la confrontación física con el diario. (Latorre, 2005, p. 62)

En síntesis, esta estrategia exige un estado consciente y flexible por parte del docente investigador, con susceptibilidad al cambio, ya que esto implica encontrar situaciones que provoquen modificaciones o adaptaciones en el proceso de investigación llevado en marcha.

Por otro lado, como estrategia de recolección de información, se adoptó el taller, porque:

...es una importante alternativa que permite superar muchas limitaciones de las maneras tradicionales de desarrollar la acción educativa, facilitando la adquisición del conocimiento por una más cercana inserción en la realidad y por una integración de la teoría y la práctica. (Maya, 2007, p. 17)

El taller aporta en el desarrollo del proceso de observación, descubrimiento y aporte con relación a la naturaleza investigativa de este proyecto, que es la identificación y potencialización de las habilidades comunicativas en los estudiantes. Esto es importante porque:

...los alumnos en el taller se ven estimulados a dar su aporte personal, crítico y creativo, partiendo de su propia realidad y transformándose en sujetos creadores de su propia experiencia y superando así la posición o rol tradicional de simples receptores de la educación. (Maya, 2007, p. 17)

En este sentido, el taller es una oportunidad para que el estudiante ejecute actividades que ponen a prueba su capacidad crítica y reflexiva y, a la vez, permiten al docente investigador recolectar información importante para observar la efectividad de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula.

Finalmente, otra estrategia recolección de información que aportó significativamente al desarrollo de esta investigación fue la rúbrica, ya que funciona, según Gatica-Lara y UribarrenBerrueta (2013), como guías que permiten la valoración de los aprendizajes y productos realizados. Se estructuran como tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento; facilitan el indicador de logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes; asimismo, permiten que los estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos.

Cabe aclarar que, en vista de las circunstancias vividas en el año 2020 por causa de la pandemia desencadenada por el COVID-19, todas las instituciones educativas se vieron en la compleja tarea de asumir el proceso educativo desde la virtualidad; por lo tanto, esta investigación tuvo que adaptarse a tales cambios y ejecutarse desde la virtualidad, de acuerdo con las posibilidades permitidas en el colegio La Sagrada Familia de Valledupar.

3. RESULTADOS

Los estudiantes desarrollaron un taller diagnóstico estructurado por subcategorías distribuidas por habilidad; por cada habilidad e individualmente, debían desarrollar un aspecto del taller. La subcategoría: 'Leer', implicaba, en un primer momento, la lectura de un texto; luego, como segundo momento, los estudiantes se enfrentaron a una serie de diez preguntas formuladas desde los tres niveles de interpretación: literal, inferencial y crítico intertextual. Con este punto se pretendía observar su habilidad para responder acertadamente, con base en una lectura.

El taller diagnóstico contenía cuatro aspectos a valorar que eran, en sí mismos, las habilidades comunicativas. Se organizó en cuatro ejercicios distribuidos por habilidad. En la habilidad de Leer, los estudiantes hicieron la lectura de un artículo de opinión; luego, con base en ella, dieron respuesta a diez preguntas estructuradas desde los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico intertextual. Cada respuesta dio cuenta del nivel de comprensión de los estudiantes de acuerdo con sus propias interpretaciones.

Posteriormente, la habilidad de escribir. En este punto, el ejercicio consistió en la producción de un texto como comentario crítico sobre el artículo leído en el primer ejercicio. Este texto tenía especificadas unas características; entre esas, que debía estar estructurado con una introducción, desarrollo o cuerpo y conclusión; también, debía evidenciar una postura u opinión frente al texto, respaldado con justificaciones que le dieran validez. La producción de este texto permitió observar la habilidad de escribir de cada estudiante y en qué aspectos presentaba debilidades, según los criterios de revisión usados por el docente.

Por otro lado, está la habilidad de escuchar; en este ejercicio, los estudiantes se organizaron en grupos de tres, para realizar una socialización oral de sus textos; cada uno expuso su experiencia con la lectura del artículo y la escritura de su comentario, con el fin de expresar su postura frente al tema tratado por el autor y cómo la argumentaban. Simultáneamente, se integró la habilidad de hablar, ya que cada estudiante hizo el ejercicio tanto de exponer su experiencia como de escuchar las experiencias de sus compañeros. Al asumir el rol de receptor, el estudiante tomó nota de las ideas más relevantes acerca de lo que comentaba su compañero en su experiencia y, luego, debía generar unas conclusiones sobre lo escuchado. Este ejercicio fue valorado siguiendo unos criterios de valoración expuestos en una rúbrica. Los resultados fueron valorados según la escala de evaluación institucional por cada aspecto (habilidad) y criterio evaluado.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del taller diagnóstico en términos de indicadores de desempeño, teniendo en cuenta los criterios de valoración determinados para cada subcategoría (leer, escribir, hablar y escuchar) fueron los siguientes:

TABLA 1
Porcentajes e interpretación de los resultados del Taller diagnóstico en la habilidad de leer

Habilidad de leer			
0,7 % SE* valoración baja	20 % SE valoración básica	47 % SE valoración alta	27 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en
Identificar la intención comunicativa del texto, como también en interpretar el significado de un término o frase, partiendo de la información que ofrece el mismo texto. Así mismo, en responder acertadamente preguntas que indagan por información de nivel literal, inferencial y crítico.			

* La sigla SE significa Sujeto Estudiante.

TABLA 2
Porcentajes e interpretación de los resultados del Taller diagnóstico en la habilidad de escribir

Habilidad de escribir			
20 % SE valoración baja	20 % SE valoración básica	40 % SE valoración alta	20 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en
La aplicación de propiedades textuales (coherencia y cohesión) como los conectores para enlazar ideas y proporcionar coherencia al texto; también, en el uso adecuado de las normas ortográficas, en especial las reglas de acentuación y puntuación en la redacción de textos. Igualmente, en la aplicación de párrafos funcionales de introducción, desarrollo y conclusión y, en el uso de recursos, como los sinónimos y la anáfora para evitar repeticiones innecesarias de términos en el texto. De igual forma, en el uso de argumentos claros que den cuenta de su opinión y comprensión del contexto.			

TABLA 3
Porcentajes e interpretación de los resultados del Taller diagnóstico en la habilidad de hablar

Habilidad de hablar			
0 % SE valoración baja	27 % SE valoración básica	67 % SE valoración alta	0,7 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en
Exponer con seguridad y claridad a sus interlocutores la información escrita en su texto; asimismo, en el uso de gestos y conexión visual para tener mejor atención de sus interlocutores.			

TABLA 4
Porcentajes e interpretación de los resultados del Taller diagnóstico en la habilidad de escuchar

Habilidad de escuchar			
33 % SE valoración baja	40 % SE valoración básica	27 % SE valoración alta	0 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en
Tomar apuntes de las ideas más relevantes que logra identificar de la exposición oral de su interlocutor, como también en elaborar conclusiones o reflexiones a partir de la información escuchada de la exposición de su interlocutor. Asimismo, hace conexión visual con su compañero exponente, verbalizaciones, afirmaciones o negaciones con la cabeza para demostrar atención a la presentación.			

Una vez desarrollado y valorado el taller diagnóstico, se procedió al diseño y aplicación de los talleres reflexivos de SD. Es importante destacar que el diseño de los talleres reflexivos de SD pretende generar espacios de aprendizaje en el que se desarrolle actividades significativas que aporten no solo a la potencialización de las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino también a la creatividad, teniendo en cuenta los resultados de la aplicación del taller diagnóstico.

Para tal propósito, se diseñó tres talleres enmarcados en distintas temáticas: el Romanticismo, el Ensayo y el Reportaje; estos hacen parte del desarrollo de las clases, como apoyo en el desarrollo del plan de aula del docente, en aras de potencializar las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo en la asignatura de Lengua Castellana. Cada taller fue diseñado por sesiones, para ser desarrollado desde la modalidad virtual, teniendo en cuenta que el desarrollo del año escolar 2020 tuvo que ajustarse a las medidas obligatorias de confinamiento por motivo del virus del COVID-19.

La estructura de los talleres reflexivos de SD estuvo dada desde las determinaciones direccionadas por los documentos oficiales del área de Lengua Castellana, el contexto de aprendizaje y, la visión del docente con respecto a las necesidades pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las clases. Por lo tanto, este debía tener muy clara la selección de contenidos que funcionarían como un pretexto para la consecución de las metas de aprendizaje enfocadas en el desarrollo de las competencias de los estudiantes de acuerdo con sus necesidades, teniendo en cuenta por supuesto, los Estándares Básicos de Competencias del MEN (2006) según el área y grado de escolaridad. De esta manera el docente, dentro de la planeación, tiene la responsabilidad de diseñar una SD en coherencia con las realidades del contexto de los estudiantes, teniendo en cuenta sus ideas o conocimientos previos, que permitan escenarios de enseñanza y aprendizaje integrados por los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En línea con lo mencionado, se diseña el taller reflexivo de SD estructurado y desarrollado según cada uno de los componentes que lo conforman. Este mismo ejercicio es aplicado en los demás temas seleccionados para el desarrollo de las actividades de esta investigación.

En la primera parte del taller reflexivo de SD se especifica los componentes que hacen parte de la planeación en la que se determina las competencias, el estándar, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los componentes de la competencia (conceptual, procedimental y actitudinal) y los indicadores de desempeño (estos deben reflejarse en el boletín de notas del periodo académico). Los indicadores de desempeño aplicados para la valoración de las habilidades comunicativas son especificados en la rúbrica de valoración usada para calificar la actividad específica. Toda esta primera parte del taller permite tener claridad de lo que se pretende alcanzar con el desarrollo de la clase y la aplicación de las actividades.

En la segunda parte del taller se detalla las estrategias metodológicas y pedagógicas aplicadas en el desarrollo de la clase y las actividades. Está estructurada en cuatro fases: conducta de entrada, saberes previos o exploración del saber, estructuración del conocimiento y transferencia del conocimiento o valoración. Cada

fase permite desarrollar el taller organizadamente, sacando el mejor provecho del tiempo en el desarrollo de la clase por sesión. En cada sesión se aplica una actividad que permite ejecutar el tema seleccionado.

Una vez estructurados y ejecutados los talleres de SD por cada tema, se obtuvo los siguientes resultados del desarrollo de las actividades, en términos de indicadores de desempeño, considerando los criterios de valoración determinados para cada subcategoría (leer, escribir, hablar y escuchar):

Tema: El Romanticismo

TABLA 5
Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de leer. Tema: el Romanticismo

Habilidad de leer			
13 % SE valoración baja	40 % SE valoración básica	40 % SE valoración alta	0,7 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Elaborar interpretaciones literales, inferenciales y críticas de poemas, otorgándole significado al contenido; igualmente, en identificar características del romanticismo en poemas, en dar cuenta de la tendencia artística del poema a partir de la lectura analítica que hace del mismo y, en identificar figuras literarias como hipérbolos.

TABLA 6
Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de escribir. Tema: el Romanticismo

Habilidad de escribir			
0 % SE valoración baja	46,7 % SE valoración básica	53,3 % SE valoración alta	0 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Producir textos de estructura y estilo lírico con carga poética, conectando las emociones con elementos de la naturaleza. De igual manera, en aplicar figuras literarias como hipérbolos, metáforas, personificaciones y comparaciones en sus composiciones, en el uso adecuado de las normas ortográficas, en especial las reglas de acentuación y puntuación en la redacción de textos y, en la adecuación del lenguaje a un estilo poético.

TABLA 7
Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de hablar. Tema: el Romanticismo

Habilidad de hablar			
0 % SE valoración baja	27 % SE valoración básica	53,3 % SE valoración alta	13 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Leer textos en voz alta de manera fluida y entonada, al igual que en exponer en público y sin dificultad, sus experiencias en los procesos de producción.

TABLA 8

Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de escuchar. Tema: el Romanticismo

Habilidad de escuchar			
0 % SE valoración baja	27 % SE valoración básica	53,3 % SE valoración alta	13 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Atender y demostrar interés a la lectura en voz alta, de poemas de sus compañeros, como también, en hacer apreciaciones respetuosas sobre lo escuchado de las lecturas.

Tema: El Ensayo

TABLA 9

Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de leer. Tema: el Ensayo

Habilidad de leer			
0,7 % SE valoración baja	40 % SE valoración básica	53 % SE valoración alta	0 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Elaborar planes de lectura investigativa para obtener información relevante como base para sus argumentos. Asimismo, en extraer ideas principales y citas textuales de fuentes confiables para tener en cuenta en su texto, en hacer lectura analítica de borradores de producciones textuales de sus compañeros, demostrándolo en las justificaciones de sus observaciones.

TABLA 10

Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de escribir. Tema: el Ensayo

Habilidad de escribir			
0,7 % SE valoración baja	27 % SE valoración básica	67 % SE valoración alta	0 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en

Dar cuenta de una tesis en la producción de textos argumentativos, como también en desarrollarla a través de argumentos respaldados por citas de autoridad, ejemplos, comparaciones, datos, entre otros. Asimismo, en la aplicación de párrafos funcionales de introducción, desarrollo y conclusión, cumpliendo con las características correspondientes a su función, en la aplicación de propiedades textuales (coherencia y cohesión) como los conectores, para enlazar ideas y proporcionar coherencia al texto, en el uso adecuado de las normas ortográficas, en especial las reglas de acentuación y puntuación en la redacción de textos y, en la adecuación del mensaje con un estilo formal y claro.

TABLA 11
Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de hablar. Tema: el Ensayo

Habilidad de hablar			
0 % SE valoración baja	13 % SE valoración básica	53 % SE valoración alta	33 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en
Explicar y justificar oralmente las valoraciones sobre las producciones de sus compañeros, demostrando un lenguaje sencillo, honesto y agradable al expresar las observaciones.			

TABLA 12
Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de escuchar. Tema: el Ensayo

Habilidad de escuchar			
0 % SE valoración baja	0,7 % SE valoración básica	87 % SE valoración alta	0,7 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en
Demostrar atención e interés en las observaciones y sugerencias que recibe de sus compañeros sobre su producción. Del mismo modo, en hacer conexión visual con su compañero exponente, verbalizaciones, afirmaciones y/o negaciones con la cabeza para generar una mejor comunicación.			

Tema: El Reportaje

TABLA 13
Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de leer. Tema: el Reportaje

Habilidad de leer			
13 % SE valoración baja	20 % SE valoración básica	67 % SE valoración alta	0 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en
Elaborar planes de lectura investigativa para obtener información relevante como base para sus argumentos. Asimismo, en extraer ideas principales y citas textuales de fuentes confiables para tener en cuenta en su texto, en hacer lectura analítica de borradores de producciones textuales de sus compañeros, demostrándolo en las justificaciones de sus observaciones.			

TABLA 14
Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de escribir. Tema: el Reportaje

Habilidad de escribir			
0 % SE valoración baja	20 % SE valoración básica	80 % SE valoración alta	0 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en
<p>Reflejar objetividad en tipos de textos informativos, en la producción de párrafos de introducción en que se evidencie el tema del reportaje y el contexto. Asimismo, en el desarrollo de las ideas de un texto fundamentadas en lecturas investigativas previas, al igual que, en concluir textos con síntesis de ideas importantes, reflexiones, sugerencias o interrogantes que generen interés por investigar más sobre el tema, en la aplicación de propiedades textuales (coherencia y cohesión) como los conectores, para enlazar ideas y proporcionar coherencia al texto, en el uso adecuado de las normas ortográficas, en especial las reglas de acentuación y puntuación en la redacción de textos y, en la adecuación del mensaje con un estilo formal y claro.</p>			

TABLA 15
Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de hablar. Tema: el Reportaje

Habilidad de hablar			
0,7 % SE valoración baja	0,7 % SE valoración básica	53 % SE valoración alta	33 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en
<p>sintetizar información a manera de historia, narrándola oralmente con claridad y orden. Asimismo, en adecuar y modular el tono de su voz para lograr un agradable efecto en la producción audiovisual de su reportaje, en explicar y justificar oralmente las valoraciones sobre las producciones de sus compañeros demostrando un lenguaje sencillo, honesto y agradable al expresar las observaciones.</p>			

TABLA 16
Porcentajes de los resultados del taller reflexivo de secuencia didáctica en la habilidad de escuchar. Tema: el Reportaje

Habilidad de escuchar			
0 % SE valoración baja	0 % SE valoración básica	60 % SE valoración alta	40 % SE valoración superior
Dificultad en	Avance en	Eficiencia en	Excelencia en
<p> Demostrar atención e interés en las observaciones y sugerencias que recibe de sus compañeros sobre su producción. Del mismo modo, en hacer conexión visual con su compañero exponente, verbalizaciones, afirmaciones y/o negaciones con la cabeza; también, en observar y escuchar con atención la producción audiovisual de sus compañeros, al igual que, en generar valoraciones al respecto.</p>			

4. DISCUSIÓN

Según Cassany et al. (1994), solo es posible hacer uso de la lengua de cuatro maneras diferentes, dependiendo del rol del individuo en el proceso de comunicación, ya sea actuando como emisor o como receptor y, si el mensaje es oral o escrito. En este sentido, la planeación estratégica del docente se convierte en un elemento fundamental al hablar de potencialización de las habilidades comunicativas, en la medida en que permite, a través de la SD, generar diferentes estrategias que posibiliten a los estudiantes fortalecer sus procesos comunicativos desde las redes afectivas de reconocimiento y de estrategias (el qué, el cómo y el para qué del aprendizaje).

En el presente estudio se pudo evidenciar cómo este sistema didáctico, permitiendo mediante la planeación de cada uno de sus momentos pedagógicos, posibilitó la articulación de actividades que provocaron en el estudiante, la motivación y el interés por aprender y, en consecuencia, implicarse de manera efectiva en cada uno de los compromisos que se orienta, desde la naturaleza del saber que los convoca. Al respecto, la SD es definida, por Tobón et al. (2010), como:

Conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. (p. 20)

En este sentido, hablar de procesos planificados y orientados al alcance de un objetivo claro y definido, estructurados hacia la consecución de una meta de aprendizaje, es hablar de secuencias didácticas.

Por lo anterior, la SD se convirtió en una oportunidad para facilitar tanto al docente el desarrollo de una práctica de aula estructurada y pensada desde las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, como a estos, en el ejercicio de sus habilidades comunicativas, realizar actividades pensadas estratégicamente. Estos últimos dieron cuenta de una actitud dispuesta y motivada en el desarrollo de las actividades ya que, reconocer las habilidades que pondrían en ejercicio con cada acción, se convertía para ellos en un propósito claro que les permitía tener conciencia del porqué y para qué de cada actividad. Otro aspecto motivante fue la posibilidad de tener un producto al final de cada taller, como una estrofa poética, un ensayo y un video reportaje, aspecto que cobra un valor en términos de aprendizaje significativo.

Todo ello es resultado de una planeación estratégica, dado que el docente tuvo la responsabilidad de diseñar una SD en coherencia con las realidades del contexto de los estudiantes, teniendo en cuenta sus ideas o conocimientos previos, que permitieron escenarios de enseñanza y aprendizaje integrados por los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto corrobora lo que Díaz-Barriga (2013) plantea acerca de la elaboración de una SD, afirmando que esta se inscribe en un proceso de planeación dinámica, en el que cada aspecto de la planeación se complementa. Todo parte de la selección de un contenido dado, desde los planes de área o mallas curriculares y, en la determinación de una intención de aprendizaje de tal contenido seleccionado, que se traduce en términos de objetivos, metas o propósitos de acuerdo con la visión pedagógico-didáctica del docente.

Por lo tanto, el aporte de la implementación de la SD para la potencialización de las habilidades comunicativas se debió a que el docente investigador tuvo clara la selección de contenidos, que funcionaron como un pretexto para la consecución de las metas de aprendizaje enfocadas en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes según sus necesidades, teniendo en cuenta por supuesto, los lineamientos, los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) y los DBA, como referentes de calidad definidos por el MEN, según el área y grado de escolaridad.

Continuando con la discusión de resultados de la investigación, se introduce el tema de las habilidades comunicativas, haciendo énfasis en un primer momento en lo relacionado con la información que emergió en el estudio respecto de las mismas y, en un segundo momento, retomando elementos significativos de cada uno de los procesos que la conforman: leer, escribir, hablar y escuchar.

Hablar de habilidades comunicativas implica reconocer un sinnúmero de lenguajes que están presentes en el acto humano. Cada persona se comunica y expresa sus sentimientos, percepciones y emociones en correspondencia con unas prácticas y unos comportamientos que han sido aprendidos en el contexto socio familiar y en las culturas en las cuales interactúa. La escuela, con sus diferentes manifestaciones y representaciones, no es ajena a ello; es allí donde se fomenta y se da vida a esos procesos comunicativos que, desde las infancias, son desarrollados informalmente, y que en este contexto son articulados, de suerte que puedan ser visibilizados desde procesos inferiores a estructuras más superiores.

En esta perspectiva, también para la escuela, abarca reconocer esas diversidades que se presentan en clave de acceso al conocimiento y que requieren una planeación pedagógica accesible, de modo que todos los estudiantes puedan expresar lo que saben y el pensamiento que construyen a partir de estas múltiples posibilidades que se les ofrece. En palabras de Cassany et al. (1994), todo usuario de una lengua debe dominar estas habilidades para comunicarse con eficacia en las diversas situaciones de la vida cotidiana. Por ello, la escuela debe desarrollar propuestas metodológicas y didácticas para desarrollarlas y potenciarlas desde un enfoque comunicativo.

En este orden de ideas, los resultados que se muestra en esta investigación, permiten comprender, desde la información registrada en los diarios de campo, que las habilidades comunicativas se conciben entonces como un saber hacer en el campo del conocimiento y un saber aplicarlo, saberes que comprenden conocimientos, actitudes y valores (conceptos, teorías, criterios, usos, normas, reglas), que habilitan para realizar actos comunicativos eficientes, en un contexto determinado, según necesidades, intereses y propósitos. Es por esto que la SD se presenta como un sistema que permite el afianzamiento de las habilidades comunicativas, no solo desde el saber conceptual y procedimental, sino también, desde el saber proceder en un contexto definido, con el fin de proponer y recrear otras formas.

Leer, escribir, hablar y escuchar, son habilidades fundamentales en los procesos de comunicación y, por ende, de socialización de las personas. Las investigaciones en los diferentes campos del conocimiento dan pista respecto de la forma cómo estos procesos son fundamentados en la escuela, desde diferentes posibilidades, considerando las inteligencias y los puertos de acceso al conocimiento, teniendo en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

En términos de resultados de la investigación, es posible dar cuenta de la potencialización de las habilidades comunicativas a partir de la implementación de la SD, aspecto que pudo corroborarse desde las estadísticas (porcentajes por habilidad) que surgen del análisis de la valoración de los talleres, considerando cada uno de los aspectos que se tenía en las tablas de criterios de valoración, como se presenta a continuación:

Después de la implementación de tres talleres reflexivos de SD con sus respectivas actividades para potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo del colegio La Sagrada Familia de Valledupar, se puede mencionar que el 13 % de ellos se ubica en desempeño 'Bajo' en la habilidad de leer, pero mostró mejoría dado que, al finalizar la implementación de las estrategias de esta investigación, ascendieron al desempeño 'Básico', indicando que demostraron avance. En términos generales, se evidenció la mejoría al elaborar hipótesis de análisis e interpretación literal, inferencial y crítica, atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leen; asimismo, en hacer planes de lectura investigativa para ampliar sus ideas y construir argumentos.

Por otro lado, se observó también un avance en un 6 % de los estudiantes en el desempeño 'Alto' respecto al taller diagnóstico; esto significa eficiencia. En cuanto a la habilidad de escribir, es posible decir que el 11,2 % ascendió al desempeño 'Básico' y el 26,7 % al desempeño 'Alto', respecto al taller diagnóstico; esto demuestra avance en los primeros y, eficiencia en elaborar planes de pre-escritura los segundos, atendiendo a la tipología textual y características del texto a producir; del mismo modo, en la producción de textos usando párrafos funcionales y en desarrollar una tesis a través de argumentos, atendiendo a las características propias del tipo de texto, como también, en la aplicación de propiedades textuales (coherencia y cohesión) como los conectores para enlazar ideas y proporcionar coherencia al texto, en el uso adecuado de las normas

ortográficas, en especial las reglas de acentuación y puntuación en la redacción de textos y, en adecuar el discurso escrito al propósito, intencionalidad, contexto y situación comunicativa.

Continuando con la habilidad de hablar, se puede evidenciar que el 19,3 % de los estudiantes avanzó al desempeño 'Superior', demostrando excelencia en exponer de manera oral producciones escritas que dan cuenta de sus procedimientos de planificación y estructuración textual y oral; también, en demostrar un lenguaje sencillo, honesto y agradable al expresar sus observaciones con respecto al trabajo de sus compañeros.

Finalizando con la habilidad de escuchar, un 28,6 % de los estudiantes demostró avance al desempeño 'Alto' y un 80 % ascendió al desempeño 'Superior'; esto indica que, aquellos de desempeño 'Alto' demostraron eficiencia y los que ascendieron al desempeño 'Superior', excelencia en asumir una actitud de escucha, demostrando su atención con verbalizaciones, afirmaciones y/o negaciones con la cabeza y conexión visual, al igual que, en demostrar interés en las observaciones y sugerencias que reciben de sus compañeros acerca de sus producciones.

Los resultados de la investigación permiten dar cuenta de un aporte en la potencialización de las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado décimo en la asignatura de Lengua Castellana, a través de la implementación de la SD, como estrategia que posibilita la articulación de procesos que favorecen el aprendizaje individual y el colectivo en el aula.

5. CONCLUSIONES

La IAP permitió a los docentes investigadores, desde su rol de observadores y participantes, comprender las percepciones, manifestaciones y comprensiones que presenta la diversidad de la población, considerando los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, sus intereses, motivaciones y necesidades. También, identificar las oportunidades de mediación que posibilitan su quehacer, el uso de recursos, la dinamización de las didácticas, además de las oportunidades que se tiene en espacio y tiempo, para analizar, proponer y aplicar estrategias que favorezcan el afianzamiento de las habilidades comunicativas.

La SD es un sistema didáctico que permitió a los docentes desarrollar sus prácticas de aula de manera más estructurada y clara con relación a los propósitos de la clase; fue una oportunidad para pensarse desde la necesidad de potenciar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes y, además, ayudó a garantizar una percepción e implicación positiva por parte de los educandos sobre la planeación y ejecución de los espacios pedagógicos.

Por su parte, las habilidades comunicativas implicaron para los docentes investigadores, el diseño y la puesta en marcha de estrategias que requirieron, por parte del estudiante, desarrollar procesos de orden superior e inferior, permitiendo el acceso al conocimiento desde lo conceptual (teoría), procedimental (práctica) y lo actitudinal (uso del saber en contextos retadores). De esta manera, el estudiante fue el protagonista en el proceso de enseñanza - aprendizaje y, el docente, un guía y facilitador de procesos.

Referente a la SD y las habilidades comunicativas, este estudio refleja que los estudiantes potencian sus habilidades comunicativas en la medida en que se les posibilita, desde las prácticas pedagógicas, libertad para definir qué recursos usar, múltiples representaciones desde las estrategias para acceder a la información y, diferentes opciones de participar y socializar. Si bien los aspectos nombrados fueron tenidos en cuenta en esta investigación, es pertinente continuar generando espacios de socialización y reflexión desde las comunidades académicas, para considerar los aspectos que en cada contexto se debe potenciar y cuáles resignificar desde las estructuras curriculares al interior de los proyectos educativos.

6. RECOMENDACIONES

Es esencial mencionar la pertinencia de desarrollar propuestas de investigación relacionadas con la categoría de habilidades comunicativas de manera conjunta, ya que se convierte en una oportunidad para diseñar actividades integradas desde las cuatro habilidades, que harán posible que el estudiante reconozca probables debilidades y, al mismo tiempo, potenciarlas, siendo cada una importante en el desarrollo de sus competencias comunicativas. Abordarlas de manera aislada puede conllevar reconocer una habilidad como más importante que otra.

En las investigaciones que incluyen diseño y aplicación de secuencias didácticas, se sugiere la aplicación de estrategias de recolección de información como la rúbrica (desde una mirada cualitativa), ya que ella facilita, a partir de criterios específicos, la observación y valoración de los niveles de desempeño de los estudiantes desde la construcción de sus aprendizajes; así, se garantiza que el estudiante se concientice en mejorar su desempeño al conocer de forma clara lo que se espera de él y, por otro lado, la valoración se vuelve más precisa, confiable y objetiva a la hora de valorar sus saberes.

A partir del estudio concluido y, considerando la pertinencia de realizar procesos transversales al interior de los diseños curriculares, se recomienda establecer la SD como una herramienta que articula los saberes entre diferentes disciplinas, teniendo en cuenta que su estructura flexible e integral, permite la planeación de estrategias que involucran tanto los procesos de enseñanza, como los procesos de aprendizaje.

Es aconsejable que, estos estudios que involucran análisis de situaciones cotidianas en el aula, abordados desde un paradigma mixto, se conviertan en una oportunidad de reflexión para el docente, con el fin de identificar no solo los procesos que implican formación desde lo académico, sino también para fortalecer aquellos procesos que requieren ser atendidos en términos de las necesidades afectivas y estilos de aprendizajes de los estudiantes.

Se sugiere abordar las habilidades comunicativas desde un proceso transversal, no solo como una responsabilidad de la asignatura de Lengua Castellana, sino también como un proceso que involucra a todas las áreas del diseño curricular, ya que esto permitirá tener mejores resultados con relación al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

7. CONFLICTO DE INTERESES

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

REFERENCIAS

- Balanza, C. B. (2016). *La enseñanza de habilidades comunicativas en el aula de educación primaria* [Tesis de Pregrado, Universidad de La Rioja]. <https://docplayer.es/54240008-Trabajo-fin-degrado-la-ensenanza-de-habilidades-comunicativas-en-el-aula-de-educacion-primaria.html>
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales* (3.^a ed.). Universidad de Los Andes y Grupo Editorial Norma.
- Buitrago, L. E., Torres, L. V. y Hernández, R. M. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula: un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/404>
- Cárdenas-Soler, R. N., Martínez-Álvarez, J. D. y Cremades-Andreu, R. (2017). Competencias de lectura y escritura en música. Una propuesta para su asimilación en el currículo escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29). <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5859>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.

- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Editorial Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Comunidad de Conocimiento.
- Durango, Z. (2017). Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (Cartagena de Indias). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 156-174.
- Gamboa, M., García, Y. y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, (12), 101-127. <https://doi.org/10.22490/25391887.1162>
- Gatica-Lara, F. y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61-65. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72684-X](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72684-X)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Isaza, B. E. y Castaño, A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Secretaría de Educación Distrital.
- Lacombe, F. y Vásquez, F. (2011). El horizonte pedagógico socio/crítico como base de la reflexión del acto educativo (ii). La reflexión docente como una actividad compleja dentro del horizonte pedagógico socio-crítico. *Psicogente*, (14), 227-230.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª ed.). Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Maya, A. (2007). *El taller educativo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Monsalve, M. E., Franco, M. A., Monsalve, M. A., Betancur, V. L. y Ramírez, D. A. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, (55), 189-210.
- Ochoa, O. y García, A. (2012). La secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 199-217.
- Reinoso, M. (2017). Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, (10), 209-231. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0002.10>
- Rodríguez, M. E. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Enunciación*, 11(1), 59-72. <https://doi.org/10.14483/22486798.470>
- Serrano, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. *Educere*, (12), 505-514.
- Tobón, S., Pimienta, J y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- Urrego, F. G. (2018). Proyecto de intervención: secuencia didáctica “salvemos a los dinosaurios” [Tesis de Maestría, Universidad Externado de Colombia]. https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1114/CAA-spa-2018-Proyecto_de_intervencion_secuencia_didactica_salvemos_a_los_dinosaurios.pdf?sequence=1