

El diseño de afiches y etiquetas en el aprendizaje de la escritura en transición

Liliana Salgado Rodríguez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá, D.C.

2017

El diseño de afiches y etiquetas en el aprendizaje de la escritura en transición

Liliana Salgado Rodríguez

**Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la Lengua
Materna**

Miguel Ángel Maldonado García

PhD en Educación

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá, D.C.

2017

Dedicatoria

A mi hijo Esteban quién vivió a mi lado las muchas horas de esfuerzo y trabajo que implicaron mis estudios brindándome su apoyo incondicional. A los niños que por dos años me acompañaron en el desarrollo de esta investigación, me inspiraron y me hicieron sentir orgullosa de todo lo logrado en este proceso.

Agradecimientos

A mi familia por su cariño y comprensión. A mi padre por todas sus enseñanzas y ejemplo que aún en su ausencia siguen siendo una guía para mí.

Agradecimiento especial a mi tutor Miguel Ángel Maldonado por su acompañamiento, dedicación y sabios consejos.

A mis compañeros de Syngraféas que se convirtieron en mi apoyo, compartieron algunos momentos difíciles y muchos otros felices, y de quienes aprendí algo nuevo cada día.

A todos los docentes de la maestría que me ayudaron a crecer como profesional y como persona a través de sus invaluable enseñanzas.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de ciencias y educación
Maestría en Pedagogía de la lengua materna
Resumen analítico en educación
RAE No. MPLM 130 /2017

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Digital
ACCESO AL DOCUMENTO	Repositorio Institucional RIUD Universidad Distrital Francisco José de Caldas
TITULO	El diseño de afiches y etiquetas en el aprendizaje de la escritura en transición.
AUTOR	Liliana Salgado Rodríguez
DIRECTOR	Miguel Ángel Maldonado García

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	Aprendizaje de la escritura, aprendizaje colaborativo, secuencia didáctica y secuencia argumentativa.
DESCRIPCIÓN	Trabajo de grado de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Esta investigación tiene como tema central la modalidad escrita de la lengua enfocándose en aspectos fundamentales del aprendizaje inicial de la escritura, proceso que se analiza desde la perspectiva psico-sociocultural, teniendo como propósito posibilitar el aprendizaje significativo de la escritura por medio del diseño de afiches y etiquetas con niños de transición.
FUENTES	Se citan 46 autores entre los cuales se destacan: Adam & Bonhomme (2000), Ausubel (2002), Braslavsky (2003), Bruner, (1984), Camps (2001), Diez (2004), Ferreiro (2006), Fons (2004), Johnson & Johnson (1999), Lerner (2001), Morales & Bojacá (2002), Pontecorvo & Zucchermaglio (1991), Teberosky (1991), Tolchinsky (1993), Vigotsky (1998).
CONTENIDOS	Esta investigación se inscribe en la Modalidad Escrita de la lengua, de manera específica en la línea de Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua, instituida en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, está guiada por la reflexión y expectativas de la docente-investigadora de replantear sus prácticas en torno a la enseñanza-aprendizaje de la escritura en el grado transición. El trabajo consta de cinco capítulos, el primero abarca el planteamiento y delimitación del problema, antecedentes, pregunta y subpreguntas de investigación, objetivos y justificación. En el segundo capítulo se exponen las teorías, desde las cuales se plantea la investigación y se sustenta la propuesta de intervención, y se reflexiona sobre la

	<p>relación que estas tienen con el proceso de aprendizaje de la escritura en los niños de transición. El tercer capítulo describe el marco metodológico de la investigación, las definiciones del paradigma elegido, la descripción de la población objeto de la investigación, así como de las categorías de análisis. El cuarto capítulo da cuenta del análisis y la discusión de los resultados de la intervención realizada como parte de la investigación, estableciendo los logros obtenidos por los estudiantes y las transformaciones en las prácticas de la docente investigadora. En el quinto capítulo se finaliza con las conclusiones obtenidas, las que permiten proyectar el trabajo a realizar en el futuro en el tema investigado, así como establecer la ruta a seguir en el proceso de formación y transformación de las prácticas de quién llevo a cabo la investigación.</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>Esta investigación se asume desde el Paradigma Interpretativo con enfoque cualitativo y el diseño de investigación acción. La investigación se desarrolló en cuatro etapas, la primera implicó recolectar la información para realizar la lectura etnográfica del contexto. La segunda etapa comprendió la recopilación y análisis de la información que hace parte del Marco Teórico así como la construcción de este, para plantear la propuesta de intervención. En un tercer momento se realizó la intervención en el aula y se recogió el corpus de la misma para, en un cuarto momento, realizar su sistematización (clasificación y organización de registros, transcripciones) y posterior análisis, el que comprendió un proceso de triangulación en tres niveles que permitió develar los resultados de la investigación y obtener las conclusiones de la misma.</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>El diseño de afiches y etiquetas posibilita el aprendizaje de la escritura de secuencias argumentativas al poner a los niños en contacto con textos presentes en su entorno que les permiten aprender sobre la escritura. La producción de dichos textos desarrollada a partir del trabajo en secuencias didácticas permite vivenciar el proceso de producción textual y el trabajar en forma colaborativa aporta al aprendizaje en interacción de la escritura la cual es en esencia una actividad de carácter sociocultural. Lo anterior evidencia que se puede entender y vivir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura de manera totalmente diferente a como se ha venido trabajando tradicionalmente en la escuela.</p>

Resumen

En torno al proceso de enseñanza- aprendizaje de la escritura se han mostrado grandes avances en los últimos cincuenta años, por lo cual se esperaría que las prácticas docentes vinculadas con el tema se transformaran de acuerdo con la teoría existente. Sin embargo, en el caso particular de una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá, se mantienen prácticas centradas en la enseñanza de las funciones instrumentales de la escritura, dejando de lado tanto la función de significación que está posee como la necesidad de aprender a escribir en interacción con otros. Como respuesta a esta problemática, se presenta una propuesta para promover el aprendizaje de la escritura en contextos reales. La relevancia de esta radica en dos aspectos: primero, la necesidad de actualizar las prácticas docentes para hacerlas coherentes con los avances teóricos respecto al aprendizaje de la escritura y las características de los estudiantes y, en segundo lugar, asumir la complejidad del proceso de aprendizaje de la escritura dando relevancia a la producción de textos, con los niños, en situaciones reales, que les permitan aprehender el funcionamiento de la misma.

Palabras clave: aprendizaje de la escritura, textos argumentativos, afiche, etiquetas.

Abstract:

Around the teaching-learning process of writing have shown great advances in the last fifty years, which is why it would be expected that the teaching practices related to the subject would be transformed according to the existing theory. However, in the particular case of a public educational institution in the city of Bogotá, practices are kept focused on the teaching of the instrumental functions of writing, leaving aside both the function of meaning that it possesses and the need to learn to write in interaction with others. In response to this problem, a proposal is presented to promote meaningful learning of writing in real contexts. The relevance of the proposal lies in two aspects: first, the need to update teaching practices to make them consistent with the current theories and with the characteristics of the students and, second, assume the complexity of the learning process of writing relevance to the production of texts, with the children, in real situations, that allow them to apprehend the operation of the writing.

Keywords: learning of writing, argumentative texts, poster, labels.

Tabla de contenido

	“Pág.”
Introducción	1
1	Problema de investigación 3
1.1	Planteamiento del problema 3
1.2	Antecedentes investigativos 5
1.2.1	Aprendizaje de la escritura en el preescolar y primaria 5
1.2.2	Prácticas en el proceso de enseñanza inicial de la escritura 7
1.2.3	Secuencias didácticas en la enseñanza de la escritura 8
1.2.4	Aprendizaje colaborativo 9
1.2.5	Nuevas propuestas para trabajar la escritura 10
1.3	Delimitación del problema 13
1.3.1	Concepciones docentes 14
1.3.2	Análisis de los cuadernos de los niños 15
1.3.3	Producciones escritas de los estudiantes 20
1.4	Preguntas de investigación 23
1.4.1	Pregunta problema 23
1.4.2	Subpreguntas 23
1.5	Objetivos de la investigación 23
1.5.1	Objetivo general 23
1.5.2	Objetivos específicos 23
1.6	Justificación 24
2	Referentes Teóricos 28
2.1	Aprendizaje de la escritura 28
2.1.1	Aprendizaje significativo de la escritura 33
2.1.2	Didáctica de la escritura 36
2.1.2.1	<i>Aprendizaje colaborativo en relación con la escritura</i> 36
2.1.2.2	<i>Secuencia didáctica</i> 41

2.2	Textos de base descriptiva-argumentativa: El afiche y las etiquetas	43
3	Referentes Metodológicos	48
3.1	Paradigma, enfoque, método y diseño	48
3.2	Etapas	49
3.3	Población	50
3.4	Diseño didáctico	51
4	Análisis y Discusión de Resultados	56
4.1	Relación categorial de la investigación	56
4.2	Presentación de resultados	59
4.2.1	Aprendizaje significativo de la escritura	59
4.2.2	Didáctica de la escritura	66
4.2.2.1	<i>Preparación</i>	67
4.2.2.2	<i>Producción</i>	68
4.2.2.3	<i>Publicación</i>	71
4.2.2.4	<i>Evaluación</i>	74
4.2.2.5	<i>Escritura colaborativa</i>	75
4.2.3	Textos de base descriptiva-argumentativa	79
4.2.3.1	<i>Componente icónico</i>	84
4.2.3.2	<i>Componente lingüístico</i>	86
4.4	Discusión de resultados	87
5	Conclusiones	92
	Bibliografía	96
	Lista Anexos	101

Lista Registros

		"Pág."
Registro 1.	Ejercicios de escritura que corresponden al método silábico	16
Registro 2.	Cuaderno de trabajo en casa	16
Registro 3.	Fragmento de entrevista a madre de familia, septiembre de 2015	17
Registro 4.	Ejercicio de transcripción	18
Registro 5.	Ejercicio de transcripción de un texto corto	19
Registro 6.	Ejercicio de clase con etiqueta de un producto alimenticio	21
Registro 7.	Escritura espontánea	22
Registro 8.	Carta de una niña a su maestra	22
Registro 9.	Transcripción de registro audio-visual, fase de preparación, secuencia didáctica N°3	60
Registro 10.	Diálogo, fase de preparación, secuencia didáctica N°2	61
Registro 11.	Transcripción Diario de Campo de la docente investigadora	61
Registro 12.	Realización borrador, afiche No. 2	62
Registro 13.	Producción borrador, afiche No. 2	62
Registro 14.	Producción final, afiche No. 2	62
Registro 15.	Producción de los niños, borrador etiqueta.	63
Registro 16.	Diálogo fase de preparación, secuencia didáctica N°3	63
Registro 17.	Producción escrita que evidencia hipótesis de escritura	64
Registro 18.	Ejemplo escritura colaborativa	65
Registro 19.	Proceso de producción Afiche No. 1	65
Registro 20.	Anotaciones en Diario de Campo de la docente investigadora	66
Registro 21.	Ejemplo Borrador afiche	68
Registro 22.	Trabajo individual, producción de Afiche No. 1	68
Registro 23.	Diálogo en el proceso de escritura en la producción de la etiqueta.	69
Registro 24.	Ejemplo borrador afiche N°1	70
Registro 25.	Ejemplo versión Final afiche N° 2	70

Registro 26.	Ejemplo borrador afiche N°2	71
Registro 27.	Ejemplo de versión final afiche N°2	71
Registro 28.	Afiche N°2 publicado en el aula del curso 303	72
Registro 29.	Afiches secuencia N°2 usados como decoración en el Día de la Colombianidad.	72
Registro 30.	Publicación afiche N°1	73
Registro 31.	Transcripción de la coevaluación del afiche N°1	74
Registro 32.	Reflexiones registradas en el Diario de Campo de la docente investigadora	75
Registro 33.	Diálogo en el proceso de coevaluación secuencia N°2	76
Registro 34.	Diálogo en el proceso de coevaluación N°2	76
Registro 35.	Producción afiche N°1	77
Registro 36.	Producción afiche N°1	77
Registro 37.	Descripción actividad de escritura secuencia N°2	77
Registro 38.	Ejemplo de Escritura colaborativa afiche N°2	77
Registro 39.	Reflexiones Diario de Campo docente investigadora	78
Registro 40.	Ejemplo afiche campaña institucional	80
Registro 41.	Transcripción actividad de la fase de preparación secuencia N°1	80
Registro 42.	Ejemplo Afiche No. 1	81
Registro 43.	Ejemplo Afiche No. 2	81
Registro 44.	Borrador etiqueta	81
Registro 45.	Ejemplo de coevaluación secuencia N°1	81
Registro 46.	Diálogo en la fase de preparación afiche N°1	82
Registro 47.	Ideas de los estudiantes acerca del componente escrito del afiche N°2	82
Registro 48.	Ejemplo afiche N°1	83
Registro 49.	Ejemplo afiche N°2	83
Registro 50.	Ejemplo coevaluación afiche N°1	83

Registro 51.	Ejemplos de afiches 1 y 2	84
Registro 52.	Borradores etiqueta	84
Registro 53.	Ejemplo de una coevaluación afiche N°1	84
Registro 54.	Borrador de la etiqueta para impresión	85
Registro 55.	Diario de Campo	86
Registro 56.	Diario de Campo	86
Registro 57.	Ejemplo de escritura colaborativa	87
Registro 58.	Ejemplo de lo que expresan los niños sobre el componente escrito del afiche	87
Registro 59.	Ideas de un estudiante sobre el componente escrito del afiche	87

Lista Tablas

		“Pág.”
Tabla 1.	Herramientas de Recolección de información para la realización de la LEC	50
Tabla 2.	Primera secuencia didáctica	53
Tabla 3.	Segunda secuencia didáctica	54
Tabla 4.	Tercera secuencia didáctica	55
Tabla 5.	Categorías de análisis	58

Introducción

Esta investigación se inscribe en la línea de Pedagogía de las Actividades Discursivas de la Lengua instituida en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, está guiada por la reflexión y expectativas de la docente-investigadora de replantear sus prácticas en torno a la enseñanza-aprendizaje de la escritura en el grado transición. Se tuvo en cuenta que los niños antes de ingresar al sistema escolar ya han iniciado su proceso de aprendizaje de la escritura y construyen hipótesis sobre la misma.

La realización de la lectura etnográfica del contexto permitió preguntarse por asuntos como los siguientes: ¿Qué estrategia pedagógica posibilita el aprendizaje de la escritura? ¿Cómo construir un diseño didáctico que permita que los niños de transición vivan su proceso de aprendizaje de la escritura en contextos reales? ¿Cómo aprovechar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la escritura?, ¿Qué aportes al aprendizaje de la escritura, de los niños de transición, trae consigo el trabajar de manera colaborativa en el diseño y producción de afiches y etiquetas?, ¿Cuáles son las características de un proceso de aprendizaje colaborativo de la escritura de los niños de transición en el diseño y producción de afiches y etiquetas?

Este texto está organizado en cinco capítulos, el capítulo uno abarca: planteamiento del problema, delimitación del problema, antecedentes, pregunta y subpreguntas de investigación, objetivos y justificación. Luego en el segundo capítulo se exponen las teorías, desde las cuales se plantea la investigación y se sustenta la propuesta de intervención, y se reflexiona sobre la relación que estas tienen con el proceso de aprendizaje de la escritura en los niños de transición. El tercer capítulo describe el marco metodológico de la investigación, las definiciones del paradigma elegido, interpretativo, el método, cualitativo y el diseño, investigación acción. De igual forma se hace la descripción de la población objeto de la investigación, así como de las categorías de análisis surgidas de los objetivos de esta, las cuales sirvieron como referente en el análisis del corpus recogido durante la intervención en el aula. El cuarto capítulo da cuenta del análisis de los resultados de la intervención realizada como parte

de la investigación, para finalizar en el quinto capítulo con las conclusiones de la misma.

1. Problema de Investigación

1.1 Planteamiento del problema

El interés por indagar sobre la enseñanza aprendizaje de la escritura ha generado, desde hace más de cincuenta años, un campo investigativo. Así lo reconocen Lev Vigotsky (1964), Berta Braslavsky (1992 y 2003), Emilia Ferreiro (2006), Jerome Bruner (1984) entre otros. En Colombia este campo lo han abordado investigadores como Fabio Jurado (1996), Amparo Escobar (1996), Mauricio Pérez Abril (2011).

Sin embargo la realización de la lectura etnográfica del contexto en esta investigación demostró que en la escuela se mantienen prácticas caracterizadas por la repetición de los trazos, la transcripción, la segmentación de la lengua escrita en sus unidades mínimas para su enseñanza, dejando de la lado la función de significación de la escritura y la importancia del uso de la misma en contextos reales. De igual manera se evidenció el énfasis en la realización de actividades planteadas únicamente por la docente, las cuales, son resueltas por los niños de manera individual, desconociendo la importancia de la interacción para la construcción de la lengua escrita.

Así mismo, se desconoce la importancia de trabajar con los niños diversos tipos de textos, no se generan situaciones en las cuales ellos tengan la oportunidad de conocer y producir textos diferentes a cuentos, rimas o poesías las cuales son el insumo de trabajo característico en las aulas de Ciclo inicial. Tampoco se intenta emplear otras situaciones didácticas diferentes al proyecto de aula, el cual es la opción elegida en la institución por algunas docentes, o las clases magistrales en las cuales la docente da las explicaciones necesarias y los estudiantes elaboran guías de trabajo.

De acuerdo con este contexto esta investigación se desarrolló con un grupo de niños del grado transición del colegio Diego Montaña Cuellar (DMC) Institución Educativa Distrital ubicada en la localidad de Usme. Se identificaron prácticas en el aula como el privilegiar la identificación visual de las letras, el trabajo repetitivo de los trazos y el no promover el aprendizaje significativo; además se dejan de lado los conocimientos previos de los estudiantes y las experiencias que estos han tenido en relación con la

lengua escrita. De esta manera el proceso de enseñanza- aprendizaje de la escritura se convierte en una tarea pesada, tanto para los niños como para las docentes, al procurar responder a las exigencias de las familias que esperan que los pequeños aprendan a leer en el menor tiempo posible y que los métodos empleados en dicho proceso sean los mismos con los que ellos aprendieron en el pasado. Todo esto aleja a los niños de la posibilidad de aprehender la escritura y de que esta se constituya en generadora de procesos cognitivos.

La escritura es una forma de realización de la lengua que el niño emplea de diversas formas atendiendo a las necesidades de uso que le impone la vida cotidiana, Leontiev (citado por Braslavsky 1992) refiere que la escritura permite al niño -y al hombre en general - apropiarse de la experiencia histórico-social de la humanidad, así como actuar sobre el mundo y sobre sí mismo, lo cual implica una transformación en sus estructuras cognitivas y en sus procesos psicológicos. Sin embargo, la escritura no es una actividad que el niño aprende de forma espontánea, por el contrario, como construcción sociocultural es una actividad sujeta a un proceso de enseñanza aprendizaje en el cual se deben tener en cuenta dos propiedades: las formales y las instrumentales. Las primeras se refieren al sistema notacional a los caracteres y convenciones gráficas que representan las unidades fonológicas, cuyo conocimiento permite escribir de manera alfabética. Las segundas están relacionadas con la utilización de la escritura en situaciones reales y de acuerdo a las condiciones de uso de la misma, lo cual implica la producción de un texto con las características adecuadas que permitan transmitir el mensaje deseado por el autor, es mucho más complejo que escribir letras o copiarlas y corresponde a lo que se entiende en esta investigación como *escritura*.

Esta investigación se centra en el aprendizaje de la escritura en el grado transición desde la perspectiva del socio cognitivismo específicamente desde las teorías en torno a la Alfabetización Temprana, es decir se funda en el análisis de las implicaciones de este proceso a nivel cognitivo y socio cultural. Desde estos supuestos se pretende reflexionar sobre las prácticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el Ciclo Inicial del Colegio Diego Montaña Cuellar, con el fin de plantear

propuestas más coherentes con las características particulares de los estudiantes de la institución y con las teorías contemporáneas más relevantes en torno al aprendizaje de la escritura.

1.2 Antecedentes investigativos

En la realización del rastreo de antecedentes se consultaron bases de datos como Dialnet, Proquest, Scielo, entre febrero y marzo de 2016, se buscaron estudios realizados entre los años 2009 y 2015 los cuales están representados en trabajos de grado de maestría y tesis de doctorado así como artículos de reporte de investigación generados en el ámbito local (Bogotá) e internacional (Chile y España). Las categorías de búsqueda y análisis fueron las siguientes: aprendizaje de la escritura en el preescolar y primaria, prácticas en el proceso de enseñanza de la escritura, aprendizaje colaborativo de la escritura. Cabe mencionar que en los trabajos de grado de maestría, las tesis doctorales y artículos de investigación se identificó una tendencia a proponer el uso de la secuencia didáctica en el aula de clase de los primeros grados de escolaridad, debido a que permite abordar temáticas específicas a trabajar con los estudiantes, pero que en ocasiones, se dejan de lado en la realización de las actividades diarias o en la ejecución de los proyectos de aula.

Relacionados con las categorías antes mencionadas, a continuación se referencian siete trabajos de grado Maestría: 3 de la Universidad Distrital y 4 de otras universidades, dos tesis doctorales y cinco artículos de investigación.

1.2.1 Aprendizaje de la escritura en el preescolar y primaria

El aprendizaje inicial de la escritura en el sistema escolar se da en los primeros años de escolaridad. Dependiendo del currículo de cada institución, el proceso puede darse desde los grados de jardín y transición o iniciarse en el primer grado de primaria. Sin depender de ello, es un hecho que los niños han construido nociones sobre la escritura al estar en contacto con ella debido a que está presente en los espacios que habitan y hace parte de su vida cotidiana. Sin embargo, la enseñanza de la escritura en la escuela no depende tanto de los conocimientos previos de los estudiantes sino de las

concepciones de las docentes sobre la misma, las cuales determinan sus prácticas en el aula de clase.

En relación con lo anterior se identificaron dos trabajos de grado de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Ruiz (2012) y Hernández (2009), las cuales trabajan en torno a las concepciones de los docentes respecto al aprendizaje de la escritura en el preescolar y los primeros grados de primaria. Estas evidencian el estatismo en las ideas de los maestros, es decir la permanencia de ideas de la escritura desde una concepción nominalista, como una copia del lenguaje oral lo cual hace que en la práctica se manejen aún métodos como el alfabético, fonético y silábico los cuales, según lo han demostrado diversas investigaciones, no son los más pertinentes para alcanzar un aprendizaje real de la escritura por su falta de significación. Si bien es cierto que la presente investigación no plantea una intervención directa con las docentes, estos dos trabajos aportaron en el análisis del contexto de la misma, ya que se encontraron situaciones en común en el trabajo de las docentes y sus ideas en torno a la escritura.

En “La construcción de la escritura en el primer ciclo, entre las concepciones de las docentes y las representaciones sociales de los niños”, Ruiz (2012) evidencia lo siguiente: fragmentación de la escritura, contradicciones entre el decir y el hacer, falta de reflexión sobre los métodos, enseñanza del código, desconocimiento de las representaciones sociales de los niños sobre la escritura y de su desarrollo cognitivo respecto a lo escritural. Por lo anterior la investigación se encamino a encontrar la manera de articular las concepciones de las docentes y las representaciones de los niños, con el fin de favorecer las concepciones de escritura como actividad social y cultural y desde allí transformar las prácticas docentes

El trabajo de maestría de la MPLM de Hernández (2009) “Concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura: pervivencias y transformaciones” muestra concepciones y prácticas basadas en la enseñanza del código, repetición y memorización, de igual forma pone de relevancia el divorcio entre producción científica y oficial y las prácticas reales en la escuela. Esto lleva a plantear un trabajo con las docentes para resignificar los fundamentos lingüísticos, pedagógicos

y didácticos sobre la escritura, contribuyendo a la actualización académica de las mismas, con el fin de lograr cambios en las formas de trabajar la enseñanza de la escritura en los primeros grados.

1.2.2 Prácticas en el proceso de enseñanza inicial de la escritura

Por su parte Riaño (2013) en su trabajo de grado “Aprendizaje de la escritura como proceso en personas con discapacidad intelectual” encuentra que al igual que sucede en el aula regular, con las personas en condición de discapacidad se repiten situaciones en las que se reflejan prácticas tradicionales por muchos años al interior de la escuela como realización de planas, ejercicios repetitivos, insistencia en el manejo del renglón, etc., que complican aún más el aprendizaje de la escritura en dicha población. La investigación propone, en respuesta a esta realidad, promover el aprendizaje de la escritura como un proceso y significativo para lo cual se emplean secuencias didácticas en las cuales se trabajan diversos tipos de texto que se emplean en situaciones reales: listas de mercado, recetas, tarjetas. Esta propuesta evidencia que la escritura como proceso es el enfoque indicado para asumir la enseñanza de la escritura, sin importar a qué tipo de población pertenezcan los estudiantes. También muestra la importancia de la evaluación de la escritura y de poner a los estudiantes en contextos del uso real de la misma.

El trabajo de grado “La secuencia narrativa: una alternativa para la promoción de la lengua escrita en el aula de grado primero”, Chitiva (2015) hace evidente el hecho de que el proceso de enseñanza de la escritura consiste en emplear didácticas que privilegian la repetición y la transcripción, desconociendo las primeras escrituras de los niños y la necesidad de emplear esta en contextos reales de uso. En contraste con lo anterior se aplicaron proyectos de aula que promovieran el desarrollo de secuencias narrativas para estimular el aprendizaje y consolidación de la escritura alfabética, llegando a concluir que es muy importante dar sentido a la escritura, lo cual es inherente al hecho de que las producciones de los niños tengan propósitos claros de comunicación real.

1.2.3 Secuencias didácticas en la enseñanza de la escritura

Cuando se piensa transformar las prácticas con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura se plantea una situación didáctica que permita el logro de este objetivo a partir de la construcción de una propuesta alternativa de trabajo que implique para el docente ir más allá de su acostumbrado papel de dictador de clase.

En este sentido se identificaron dos tesis, las cuales tienen en común el trabajo con secuencias didácticas para el aprendizaje de la escritura en el Ciclo Inicial; en otros documentos analizados también se mencionan las secuencias, ya no como tema central, pero sí como estrategia pedagógica empleada en el desarrollo de las propuestas. En primer lugar Buitrago, Hernández & Torres (2009) en “La secuencia didáctica en los proyectos de aula. Un espacio de interacción entre el docente y el contenido de la enseñanza”, describen como el trabajar en el marco de un proyecto de aula trae consigo riesgos en relación al balance entre el interés de los estudiantes y el trabajo en los contenidos curriculares, pues suele haber una inclinación por una de las dos opciones en detrimento de la otra. Aparece entonces la secuencia didáctica, para la enseñanza de la escritura, como el elemento favorecedor de la integración del conocimiento disciplinar con los contenidos curriculares y los intereses de los estudiantes, con lo cual la investigación logró articular la producción textual con estos últimos. Se pone de relevancia la pertinencia de trabajar la secuencia didáctica cuando se requiera abordar de manera más rigurosa un contenido en el marco de un proyecto de aula.

En el trabajo de grado de maestría “Escritura y creatividad en educación inicial” Gallo (2011), muestra que escribir creativamente en la escuela es posible, aun cuando los niños no escriban en forma alfabética, pues gracias al simbolismo que confieren los niños a sus grafías se hace evidente la primacía del sentido que caracteriza la escritura como realización del pensamiento. En este trabajo se analizan las prácticas de la enseñanza de la escritura en una institución privada, las cuales se realizan en torno al uso de cartillas que distancian a los niños de la escritura genuina. La investigación tiene como objetivo plantear una opción de trabajo diferente asumiendo la escritura en la educación inicial de forma creativa sin esperar el aprendizaje del código escrito por parte de los niños.

A propósito de “Escribir en la Educación Inicial: una realidad a partir de la lectura y las actividades rectoras en educación inicial” Carrillo (2015), parte de establecer como, en el caso de los niños que tienen un contacto escaso con la escritura y la lectura, es necesario fortalecer los procesos de aprendizaje empleando herramientas como la secuencia didáctica. Esta última se trabaja a partir de la lectura para culminar en producciones escritas que impliquen el uso de la escritura en situaciones reales. La investigadora logró caracterizar y establecer el grado de conocimientos previos de los niños en relación con la lectura y la escritura, los cuales evidenciaron avances notorios en los procesos de aprendizaje de estos. Se evidencia entonces como la secuencia didáctica, desarrollada de manera adecuada, permite a los estudiantes participar de manera activa en sus procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

En el artículo de investigación “Intervención para el aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar” Lenis (2010), evidencia el éxito del trabajo con secuencias didácticas dentro de un proyecto de aula, en un grupo de Educación Inicial para trabajar el proceso de aprendizaje de la escritura. Se realizaron producciones de textos como cartas y tarjetas (de invitación o felicitación), con el propósito de trabajar la escritura en situaciones reales de uso, lo cual contribuyó a que los procesos de aprendizaje de los estudiantes se desarrollarán de manera adecuada. Es interesante el proceso de diagnóstico y posterior evaluación del impacto de las actividades desarrolladas, con lo cual se logró establecer la efectividad de la intervención mediante la caracterización de los avances de cada estudiante.

1.2.4 Aprendizaje colaborativo

La escritura es una construcción de la cultura, se ha construido socialmente y debe ser aprendida en interacción por los niños. A pesar de esto las actividades planteadas en el aula, en las cuales los niños emplean la escritura, suelen ser de carácter individual e implican el desarrollo en solitario de ejercicios de repetición o copia de textos presentados por el docente.

Díez (2001), en su tesis doctoral “La interacción social en el inicio de la escritura” propone el empleo de estrategias propias del aprendizaje colaborativo con el fin de

aprovechar las interacciones entre estudiantes para construir conocimientos en relación con la escritura. Se da relevancia a la escritura como proceso de producción de textos en un contexto socio-cultural real que implica la utilización de la escritura en situaciones comunicativas. La investigadora propone que los niños elaboren textos para ser publicados y que su proceso de elaboración se dé en forma colaborativa trabajando en grupos pequeños acompañados por el docente. El objetivo es emplear estrategias alternativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura que además aporten al desarrollo de habilidades sociales en los niños.

En concordancia con los planteamientos anteriores Rey (2009) plantea una propuesta metodológica que tiene como propósito reflexionar sobre la propia práctica en relación con la escritura en el primer ciclo (transición, primero y segundo grados). Examina las concepciones existentes en la escuela con relación al lenguaje y como estas afectan las prácticas docentes y en respuesta plantea trabajar la pedagogía por proyectos. Destaca y da un papel protagónico, dentro de su propuesta, al aprendizaje colaborativo de la escritura, en la producción de textos, pues al construir estos con ayuda de sus pares y del docente, el estudiante reflexiona y avanza en la comprensión del sistema alfabético.

1.2.5 Nuevas propuestas para trabajar la escritura

En “Práctica pedagógica y lengua escrita. Una búsqueda de sentido” escrito por Jurado, Sánchez, Cerchiaro & Paba (2013), los autores dan a conocer una investigación que tuvo como objeto caracterizar prácticas docentes en torno a la lectura y la escritura en el pre-escolar y cuya intención fue además comprobar como al incorporar el uso de imágenes en relación a la lectura y la escritura, estas permiten que los niños disfruten más de las actividades y aprendan más rápido. Se concluye que el trabajo de la escritura a partir textos sin sentido los cuales se emplean solo para copiar o repetir trazos en una plana, influye de manera negativa en la vida adulta. Proponen entonces desarrollar nuevas propuestas surgidas de investigaciones propias de los docentes las cuales transformen las antiguas prácticas vigentes en las aulas, en el caso de esta investigación se estableció que “no se trata de aprender letras sílabas o palabras sino de producir sentido interpretando y produciendo textos” (p.19). En este

caso se empleó la imagen fija publicitaria y la imagen en movimiento (en televisión) como elemento para hacer descripciones, narraciones y argumentaciones, las cuales luego se trabajaban de manera escrita.

El artículo “Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena de Choí, Orellana & Melo (2014) se destaca por la apropiación teórica de las autoras, quienes ponen de relevancia la importancia de la alfabetización temprana y de su implementación en las aulas de pre-escolar, para lo cual es necesaria la existencia, en las aulas, de un entorno rico en texto impreso, vivencia de interacciones de calidad entre estudiantes y educadores, y a la vez propiciar interacciones intencionadas y auténticas, para promover el uso del lenguaje y de la lectura y la escritura. De igual forma se expresa en la investigación la necesidad de crear un círculo de apoyo a los niños con el fin de facilitarles el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En relación con las innovaciones necesarias en las prácticas de aula con referencia al aprendizaje de la escritura Giraldo (2002) propone incorporar el computador en el aula de clase del nivel preescolar para constituirlo en una herramienta de aprendizaje, en el caso concreto de su investigación, en la dimensión comunicativa, con el fin de que los niños avancen en su proceso de apropiación de la escritura. Esta investigación, concluyó que el uso de los procesadores de textos facilita la comprensión del sistema alfabético y la producción de diversos tipos de textos. De igual forma promueve el trabajo colaborativo, pues varios niños pueden intervenir en la escritura de un texto gracias al uso del teclado, así ellos se motivan a colaborar con sus compañeros y dar explicaciones sobre la ubicación de las letras, el uso de las diversas funciones, etc.

Al igual que en la investigación del profesor Jurado & otros (2013), antes mencionada, en Giraldo (2002) se concluye que el uso de imágenes para complementar la escritura es importante para los niños, trae como consecuencia una mejor comprensión de las diferencias entre imagen y escritura, etapa natural en el proceso de aprendizaje de la misma, así como una motivación mayor que despierta en los estudiantes el deseo de escribir.

Por su parte Ferreiro (2006) en el artículo “La escritura antes de la letra” describe los aspectos cognitivos de la escritura evidenciados en los escritos de los niños y la manera en que dichas escrituras evolucionan hasta llegar a la escritura alfabética. En el artículo se manifiesta lo primordial de tener en cuenta los conocimientos previos de los niños y su construcción de hipótesis con respecto a la escritura, para lo cual es importante conocer cada una de las etapas implicadas en la evolución de la escritura de los niños antes de alcanzar el nivel de escritura alfabética.

En conclusión, los antecedentes consultados, reflejan la necesidad de un cambio en las prácticas docentes para lograr en los estudiantes un aprendizaje real alejado de lo memorístico y lo repetitivo permitiendo a niños y niñas llegar a encontrar el sentido real de la escritura como práctica social inserta en un contexto particular que determina el uso de la misma. Para ello es necesario dejar de priorizar el método para enseñar a escribir, pues se coloca por encima de la reflexión sobre el qué y para qué enseñar, y pensar en brindar a los estudiantes la oportunidad de producir textos de diversa índole. En relación con lo antes expuesto se evidencia la ausencia del trabajo con textos de base argumentativa en el preescolar, pues se suele pensar que los niños no pueden producir textos al no escribir de forma alfabética, el trabajo en el aula en este sentido es escaso o, en muchas ocasiones, inexistente. Es así como se desaprovechan elementos presentes en el entorno de los niños, con los cuales ellos están en contacto permanente como lo son los afiches (productos, campañas educativas o eventos) y las etiquetas de todo tipo de productos.

De acuerdo con lo anterior la relevancia de la propuesta contenida en la presente investigación radica en tres aspectos: primero, la necesidad de actualizar las prácticas docentes para hacerlas coherentes con la actuales teorías y con las características de los estudiantes, en segundo lugar, contribuir a que esas prácticas sean más coherentes con la complejidad del proceso de aprendizaje de la escritura y en tercer término la importancia de trabajar con los niños en la producción de textos, en situaciones reales, que les permitan aprehender el funcionamiento de la escritura.

1.3 Delimitación del problema

Es importante tener en cuenta que esta investigación se realizó en el Colegio Diego Montaña Cuellar (DMC) Institución Educativa Distrital ubicada en la localidad de Usme. El colegio cuenta con tres sedes, funcionando en las dos jornadas, en las cuales se distribuyen grupos de preescolar a grado once de la siguiente manera:

- Sede A: Ubicada en el barrio Lorenzo Alcantuz, allí se encuentran todos los grupos con numeración 01 y 02 del grado transición al grado once, así como las aulas correspondientes al proyecto de media fortalecida.
- Sede B: se ubica en el barrio Monteblanco, se encuentran allí los grupos de numeración 03 y 04 del grado cuarto al grado once, así como los grupos del proyecto “Volver a la Escuela” (primeras letras y aceleración).
- Sede C: ubicada en el barrio Serranías, aloja un grupo del grado jardín y los numerados 03 y 04 del grado transición al grado tercero.

Las familias vinculadas a la institución pertenecen a los estratos uno y dos y proceden en su mayoría de los barrios aledaños al colegio, aunque en los dos últimos años se han recibido un número importante de estudiantes procedentes de Usme el cual está aumentando de manera acelerada su población, debido al alto número de proyectos de vivienda de interés social que allí se están construyendo.

Por otra parte, con el propósito de delimitar el proceso de investigación y conocer la manera en que es concebido el proceso de aprendizaje inicial de la escritura en el ciclo inicial del Colegio Diego Montaña Cuellar, se desarrolló entre los meses de agosto de 2015 y marzo de 2016, la Lectura Etnográfica del contexto (LEC) constituyó un proceso de búsqueda en el cual se analizaron los siguientes corpus: cuadernos de la Dimensión Comunicativa de los niños de los cursos transición 01, 02, 03 y jardín de la jornada de la mañana y 03 de la jornada tarde, entrevistas a las docentes de preescolar de la jornada mañana y a padres de familia de los estudiantes del grado Jardín de la jornada mañana, lo anterior para contrastar los textos de los niños con las perspectivas de trabajo de las docentes. Luego se revisaron documentos institucionales como el PEI, proyecto de Ciclo, Malla Curricular del ciclo, etc., esto con el fin de contrastar con los lineamientos curriculares del MEN y la Sed para el ciclo Inicial. Finalmente se realizó la triangulación de estos textos con el propósito de identificar la problemática

relacionada con el proceso de aprendizaje de la escritura en relación a los actores que intervienen en el mismo dentro del aula

1.3.1 Concepciones docentes

Este apartado presenta los hallazgos, en torno a la escritura, en el Ciclo Inicial del colegio. Primero se muestra la incoherencia entre el hacer y decir de las docentes, luego se analiza la poca pertinencia de las prácticas en torno a la escritura, tanto en el colegio como en los hogares, para finalizar con una conclusión. Lo anterior es el fruto de la triangulación final realizada en la Lectura Etnográfica del Contexto.

En el colegio DMC no existe una propuesta pedagógica para trabajar la escritura en el Ciclo Inicial; cada docente implementa sus prácticas desde sus intereses, su experiencia profesional y lo que considera más conveniente para desarrollar los procesos de aprendizaje los niños. Esto trae como consecuencia la incoherencia entre el decir, a nivel de los documentos institucionales, lo manifestado en las entrevistas a docentes, y las prácticas en el aula las cuales se hacen explícitas en los desempeños de los estudiantes. En las tres entrevistas realizadas a las maestras del primer ciclo jornada mañana, estas hablan de una combinación de estrategias para trabajar el proceso de aprendizaje de la escritura entre ellas algunas referidas al método tradicional, como lo afirma la docente 1: “también se usan cosas del método tradicional, para ser sincera, porque para que voy a ponerme a decir mentiras”. Otro método mencionado es el método global al cual se refieren como ir de lo general a lo particular enfatizando en la necesidad de relacionar las letras con su respectivo sonido. Esta forma de concebir el proceso de aprendizaje de la escritura hace que se mantengan prácticas en las cuales el niño es un receptor de información la cual debe memorizar en el menor tiempo posible, a través de la repetición.

Estos enunciados evidencian una concepción nominalista de la escritura, como lo expresan Morales & Bojacá (2000), esta forma de concebir la lectura y la escritura está relacionada con un *enfoque asociacionista del lenguaje* en el cual: “la lengua escrita resulta una simple transcripción de la lengua oral, por lo cual se establece una correspondencia mecánica entre sonido y grafía” (p.43). Esto trae como consecuencia

que las docentes planteen la mayoría de las veces ejercicios de repetición de trazos y transcripción de frases de manera reiterada, dejando de lado la posibilidad de producir textos en los cuales los niños empleen las hipótesis que sobre el funcionamiento de la escritura han construido.

1.3.2 Análisis de los cuadernos de los niños

Cuando se realizaron las entrevistas a las docentes se les solicitó que permiso para observar y obtener el registro fotográfico de los cuadernos correspondientes a la Dimensión Comunicativa –cabe anotar que en la institución el ciclo inicial y primer ciclo trabajan por dimensiones no por áreas o asignaturas- para identificar los procesos, de aprendizaje de la escritura, que se estaban llevando a cabo en cada uno de los grupos y de manera posterior contrastar las concepciones expresadas por ellas con el trabajo real en el aula de clase.

En los 20 cuadernos revisados se observa el empleo de estrategias como planas, ejercicios repetitivos, reconocimiento de letras (empezando por las vocales), memorización y reproducción de textos por medio de la copia exacta de los mismos. Se hace evidente un énfasis en el trabajo individual de cada estudiante, el cual debe responder por una serie de actividades que le son asignadas y evaluadas de acuerdo a los productos realizados. Este tipo de actividades no permite conocer los conocimientos de cada niño acerca de la escritura, sus ideas en torno al significado de la misma, ni permite tampoco la interacción con otros estudiantes de su grupo con el fin de enriquecer sus conocimientos e ideas en relación al lenguaje escrito. Como se observa en los registros presentados a continuación, de los cuadernos de los niños, el trabajo propuesto hace énfasis en habilidades manuales como el manejo del renglón y la repetición de trazos, actividades opuestas a la construcción del sentido de la escritura.

Se desconoce así el proceso de acercamiento a la escritura que los niños viven antes de ingresar al sistema escolar, se ignoran sus primeras formas de escritura, las cuales dan cuenta de las hipótesis construidas por ellos en relación a esta, y cuando son tomados en cuenta se procura reemplazarlos de manera rápida por la escritura formal. Se dedica mucho tiempo a trabajar en torno a las habilidades motoras exigidas en la realización de los trazos de las letras y se hace énfasis en el manejo adecuado del renglón del cuaderno ferrocarril. Se piensa y se expresa, por parte de padres y docentes, la necesidad de que los niños aprendan a escribir de forma alfabética en el menor tiempo posible, como se puede apreciar en los segmentos de entrevistas presentados a continuación, porque se ve la escritura como un prerrequisito para alcanzar otros aprendizajes o para producir textos con sentido, ya que como afirma Jurado (1996) “ Se considera que los niños solo podrán acceder a los universos de significación cuando logren “hablar bien” –como si fuesen mudos al llegar a la escuela- y tener una “bonita letra” (p. 59). Dichas prácticas desconocen la escritura como proceso constructor de significado al priorizar habilidades motrices y tareas de codificación y están relacionadas de manera directa con las concepciones, tanto de los docentes como de los padres de familia acerca de lo que deben aprender los niños en el ciclo inicial, lo cual se evidencia en las transcripciones presentadas a continuación.

Registro N° 3 Fragmento de entrevista a madre de familia, septiembre de 2015

¿Qué espera usted que sepa, en relación a la escritura, su hijo(a) al finalizar el grado transición?

Madre de familia: Pues yo creo que ella ya debe saber escribir, leer, pues no mucho pero, ya que vaya más adelantadita en lectura y escritura.

¿Cuál es el papel del ciclo inicial en la enseñanza de la escritura?

Docente: ...al niño se le debe enseñar a leer y a escribir. Entre más tiempo se deje pasar para iniciar el proceso de leer y escribir más difícil va a ser como acceder a ese código escrito.

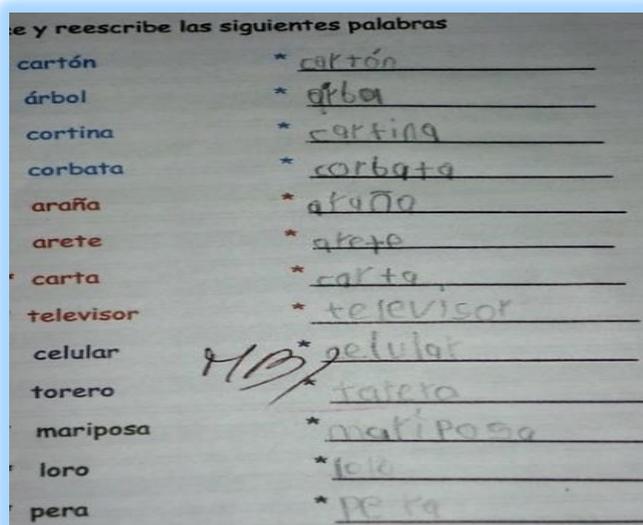
Fuente: Transcripción archivo de audio, de las entrevistas a madres de familia y docentes, septiembre de 2015

De esta manera el proceso de enseñanza- aprendizaje de la escritura se convierte en una tarea pesada, tanto para los niños como para las docentes, y procura responder a las exigencias de las familias y los imaginarios sociales en relación a como debe ser dicho proceso. Todo esto aleja a los niños de la posibilidad de aprehender la escritura y de que esta se constituya en generadora de procesos cognitivos.

Aunque se habla y se escribe sobre la importancia del aprendizaje significativo, en la práctica se mantienen la sumatoria de actividades que no tienen en cuenta los conocimientos previos de los niños ni se dan en contextos reales de producción de textos. Lo anterior muestra un desconocimiento del significado e implicaciones del aprendizaje significativo al relacionarlo únicamente con la idea de tener en cuenta los gustos e intereses de los estudiantes dejando de lado lo esencial de este planteamiento teórico; la interacción entre conocimientos previos y nuevos conocimientos que conllevan el cambio en las estructuras cognitivas.

Existe un proyecto de ciclo donde se plantea la escritura como proceso y la adquisición de esta de forma natural a través de la interacción del niño con la producción escrita de su entorno, lo cual permitiría que el aprendizaje inicial de la escritura fuera significativo para los niños. Sin embargo las prácticas describen otra situación totalmente diferente en la que los niños son reproductores e imitadores pasivos de las escrituras de los adultos y no se evidencia el contacto con diferentes estructuras de texto o su participación en la producción de las mismas. Como se puede observar a continuación, es frecuente en el aula el trabajo en ejercicios de transcripción de palabras sueltas sin relación alguna con la realidad de los estudiantes o con los proyectos de aula desarrollados en el ciclo, lo cual no promueve la producción de textos.

Registro N°4. Ejercicio de transcripción



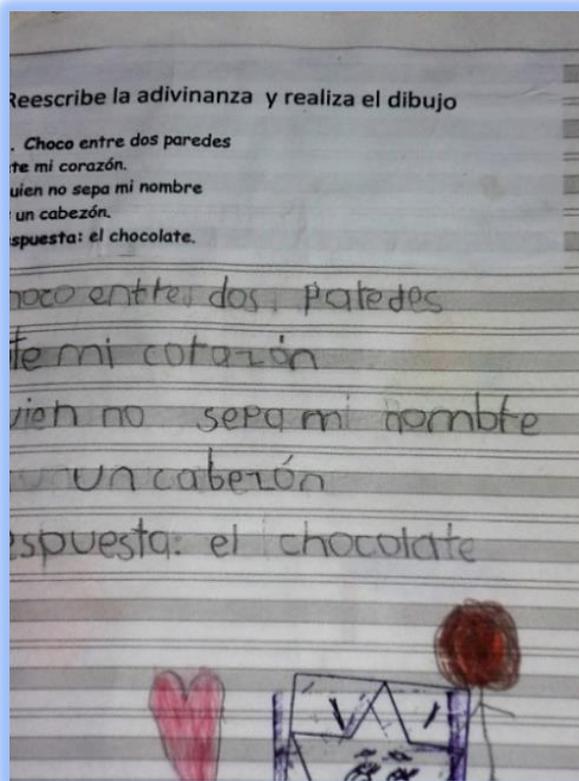
Fuente: registro tomado del cuaderno de un estudiante de grado transición en septiembre de 2015

Otro aspecto mencionado en los documentos institucionales, sobre todo en los logros planteados por las docentes, es la actividad de reescritura:

- Observa los trazos de su nombre y los reescribe para marcar sus trabajos.
- Reescribe palabras significativas.
- Motivarlo a reescribir y aprender adivinanzas, rimas, y canciones cortas que sean de su interés.

Aunque en los logros se habla de reescritura, es evidente que se trata de ejercicios de transcripción, como se puede observar en el siguiente registro el cual muestra una tarea para realizar en casa.

Registro N° 5. Ejercicio de transcripción de un texto corto



Fuente: tomado del cuaderno de un estudiante de grado transición en septiembre de 2015

La reescritura es una actividad, que debe implicar la creación de un nuevo texto a partir de la reconstrucción del original por parte de los niños, termina convertida en un acto de copia literal del texto original, en el cual las habilidades trabajadas son de carácter viso-manual, dando relevancia a los trazos de las letras y el uso del renglón.

De igual manera se menciona, en los diversos documentos institucionales, que no es objetivo de la educación inicial el que los niños aprendan a escribir de manera formal, a pesar de lo cual se observa, en los cuadernos de los niños, que las docentes procuran que estos conozcan todas las letras del abecedario antes de terminar el grado transición y con ellas escriban palabras, frases cortas y tomen dictado de palabras, lo cual se corresponde según Morales & Bojacá (2000) con “una concepción nominalista de la escritura” (p.43).

1.3.3 Producciones escritas de los estudiantes

Las actividades desarrolladas en el aula de clase, analizadas en los párrafos anteriores, alejan a los niños de la posibilidad de producir textos, así como de expresar con sus propias palabras sus pensamientos o argumentar por qué cada uno de ellos prefiere una actividad, juego, tipo de música, comida, etc. A pesar de esto se encontraron algunos intentos de transformación de las prácticas por parte de una de las docentes del ciclo, quién a partir de la lectura genera situaciones en las cuales los estudiantes pueden crear textos empleando sus propias grafías. Dicho trabajo lo ha iniciado como parte del trabajo de grado en sus estudios de maestría.

En cuanto a la docente investigadora, los intentos por innovar y transformar sus prácticas la han llevado a explorar otras formas de trabajo en las que pueda retomar las hipótesis de escritura de los niños. Una de las alternativas ha sido el trabajo con las etiquetas de los productos, las cuales ha empleado para que los niños se acerquen a las palabras de una manera diferente, ya que estas llaman mucho la atención de los pequeños por su colorido y porque son parte de su vida diaria. Como se puede observar en el registro presentado en seguida, se trabaja con etiquetas de los productos preferidos por los estudiantes y se hace un trabajo de sensibilización en torno a los colores, olores y sabores evocados con el producto, relacionándolos con la parte escrita contenida en la etiqueta.

Registro N°6. Ejercicio de clase con etiqueta de un producto alimenticio



Fuente: archivo fotográfico 05JPG Marzo 19 2015

Dicho trabajo es el primer paso de una propuesta que requiere ser fortalecida y estructurada desde lo teórico, ya que puede convertirse en otra forma de mantener la tendencia a copiar o transcribir textos, que si bien es cierto, son diferentes a los trabajados de manera habitual (rimas, coplas, adivinanzas), no están siendo aprovechados en todo su potencial.

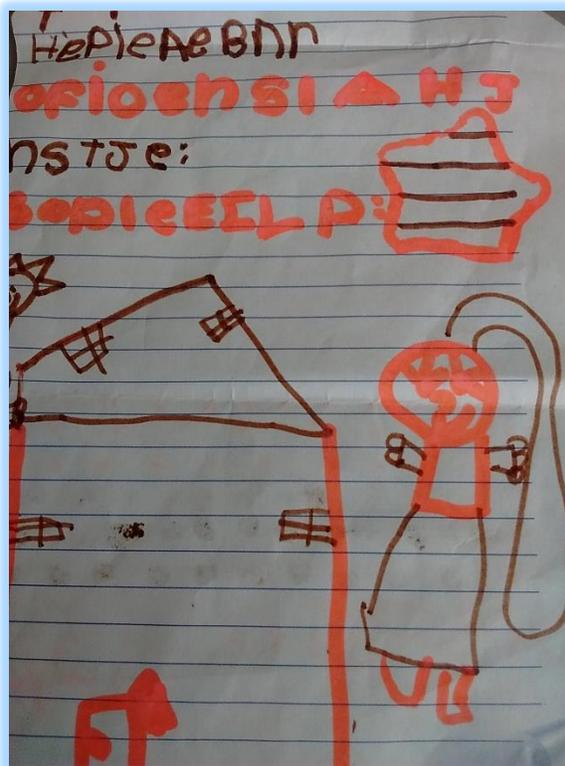
Por otra se encontraron textos creados por los niños de manera espontánea. En el patio de recreo se cuenta con un tablero en el cual ellos suelen dibujar a la hora del descanso como parte de sus juegos. Al observarlos se confirmó el hábito de los niños de acompañar sus dibujos de escritura, como se muestra a continuación, las niñas dibujaron a su maestra y escribieron su nombre. En el caso del segundo ejemplo se observa una carta para la docente, escritos frecuentes en los niños, en la cual se combina texto e imagen, evidenciando el interés de los estudiantes por comunicar sus pensamientos y sentimientos.

Registro N°7. Escritura espontánea



Fuente: archivo fotográfico 30/09/15

Registro N°8. Carta de una niña a su maestra



Fuente: archivo fotográfico 12/10/15

Estos escritos de los estudiantes dan relevancia a la necesidad de enfatizar en el trabajo de producción de textos, sobre todo aquellos en los cuales se combinan imágenes y texto escrito, pues para los niños de ciclo inicial es más motivante acompañar sus escritos de dibujos o explicar, de forma escrita lo que expresan de forma gráfica (cita y evidencia).

En conclusión las prácticas en torno al aprendizaje de la escritura, en el DMC, no son coherentes con los planteamientos que acerca de este proceso hacen autores como Vigotsky (1964) y Bruner (1984), los cuales de acuerdo con Braslavsky (2003) lo conciben como un proceso complejo de carácter socio-cultural. Lo anterior se hace evidente porque se dejan de lado dos aspectos fundamentales, primero el aprendizaje en interacción al plantear solo actividades en las cuales se ve implicado, de manera exclusiva, el trabajo individual de cada uno de los estudiantes y en ningún momento se emplean estrategias de trabajo grupal. En segundo lugar se descuida el uso de la escritura en situaciones auténticas, pues esta solo se emplea para copiar palabras o frases, elegidas por las docentes, frases carentes de un contexto, ajenas a un fin real, a

una situación comunicativa específica y que obedecen al objetivo de practicar el trazo correcto de las letras. Por otra parte desconocen las estructuras cognitivas que los niños deben desarrollar antes de apropiarse de la escritura formal así como el proceso de alfabetización familiar ya iniciado. De igual manera se desconoce la capacidad de los niños para producir textos aun cuando no escriban de forma alfabética así como la importancia que para ellos tiene el combinar escritura y dibujo.

1.4 Preguntas de Investigación

1.4.1 Pregunta problema

¿De qué manera el diseño de afiches y etiquetas promueve el aprendizaje de la escritura en transición?

1.4.2 Subpreguntas de Investigación

- ¿Qué perspectiva pedagógica permite fortalecer el proceso de aprendizaje de la escritura en niños de transición?
- ¿De qué modo el diseño e implementación de secuencias didácticas permite que los niños de transición avancen en su proceso de aprendizaje de la escritura?
- ¿Qué aportes al aprendizaje de la escritura, de los niños de transición, trae consigo el promover el aprendizaje en interacción a través del diseño de afiches y etiquetas?

1.5 Objetivos de Investigación

1.5.1. Objetivo General

- Promover el aprendizaje de la escritura con niños de transición mediante el diseño de afiches y etiquetas.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Implementar secuencias didácticas que promuevan el aprendizaje de la escritura mediante la producción de afiches y etiquetas.

- Caracterizar una perspectiva pedagógica que permita fortalecer el proceso de aprendizaje de la escritura entre niños de transición.
- Posibilitar la participación de los niños en el diseño de afiches y etiquetas de forma colaborativa.

1.6 Justificación

La escritura es una actividad fundamental para los seres humanos, como lo afirma Jurado (1996), “la escritura no es un simple instrumento, sino un proceso ordenador y cohesionador de los saberes” (p.58). Lo anterior describe su complejidad e importancia, así como lo trascendental de su aprendizaje como una forma de avanzar en el proceso de desarrollo intelectual. Así mismo la escritura nos permite ser individuos más independientes y participar de actividades propias de nuestro entorno socio cultural. Por su parte, Fons advierte (2004)

Para vivir de forma autónoma y responsable en nuestra sociedad no solo necesitamos leer y escribir, sino que también necesitamos ser lectores y escritores. Así podemos resolver cuestiones prácticas, podemos potenciar el conocimiento y podemos obtener placer estético, y ninguno de estos puede ser negado a aquellos que inician el proceso de alfabetización. (p.36)

En consecuencia la importancia de la escritura es innegable y no se debe pensar en esta solo como una habilidad propia de los adultos. Desde su nacimiento el niño está en contacto con la lengua a través de su relación y mediación con las demás personas y gracias a sus capacidades innatas va dominando la lengua oral, la cual le permite significar el mundo que lo rodea, construir una imagen de sí mismo, de su familia y de su realidad. De igual forma se da también el acercamiento a la lengua escrita, las acciones de los adultos mediadores y los docentes, marcan en gran parte el éxito o el fracaso en el proceso de aprendizaje de la escritura.

En el momento del ingreso de los niños a la institución escolar ya han iniciado su proceso de alfabetización, es entonces cuando la intervención de los docentes se hace relevante. Pero, las prácticas pedagógicas en relación al aprendizaje de la escritura, a pesar de ser cruciales no son siempre las más adecuadas. Aún persiste en las aulas el empleo de métodos como el sintético y en relación a este el alfabético y fonético, así

como métodos globales los cuales, evidencian limitaciones. Los pequeños en la actualidad son curiosos, activos, expuestos a una estimulación permanente de los medios de comunicación, de un entorno provisto de diversos textos escritos y de las nuevas tecnologías a las que tienen acceso; esto exige a los docentes una reflexión seria sobre las formas de trabajo en el aula y la pertinencia de las mismas en un mundo complejo y cambiante.

En muchas aulas las metodologías para trabajar en la enseñanza de la escritura siguen privilegiando la identificación visual y el dibujo de las letras, el trabajo repetitivo de los trazos actividades opuestas a la búsqueda de un aprendizaje integral y significativo, porque dejan de lado los conocimientos previos de los estudiantes y las experiencias que estos han tenido en relación con la lengua escrita. Esto hace necesario la construcción de nuevas propuestas pedagógicas y didácticas que tengan en cuenta las características de los niños, sus niveles de desarrollo, su entorno socio-cultural, permitan un trabajo integral en coherencia con la natural curiosidad y deseo de los niños de aprender y conocer su entorno, así como con la importancia de aprender con los demás y de los demás.

Como se evidencia en los antecedentes de la presente investigación, la tendencia que toma fuerza en la actualidad es la de trabajar con los niños en la producción de textos, sobre todo aquellos empleados con frecuencia como parte de la vida diaria enfatizando en los que combinan imagen y texto, pues son estos los que movilizan más el interés de los niños y facilitan su acercamiento a la escritura. Lo anterior se relaciona con lo planteado en la línea de investigación de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna: Pedagogía de las actividades discursivas de la Lengua, en el énfasis Actividades discursivas de la Lengua, en la cual se inscribe este estudio.

En el caso del Ciclo Inicial del colegio DMC la propuesta de trabajo pretende actualizar las prácticas en la enseñanza de la escritura y hacerlas coherentes con lo establecido en los documentos institucionales, en las orientaciones curriculares para el ciclo y en los planteamientos teóricos vigentes en la actualidad (de investigadores como Vigotsky (1964), Bruner (1984), y en Latinoamérica Teberosky (1982), Ferreiro (2006), Braslavsky (1992)) en relación al proceso de aprendizaje de la escritura. Es decir,

dando relevancia a la comprensión del funcionamiento de la escritura, como una actividad que se debe dar en contextos reales tiene fines y propósitos determinados. Con estos cambios los primeros beneficiados serán los niños, porque podrán vivir el proceso de acercamiento a la escritura de forma activa, siendo respetados y reconocidos en su particularidad y contando con compañeros, padres y docentes, enteramente comprometidos con la formación de escritores competentes.

Para tal fin se asume la escritura desde el concepto de “*alfabetización temprana*” del cual, Tale & Sulsby (citadas por Braslavsky 2003) refieren “La alfabetización ya no es contemplada simplemente “como una habilidad cognitiva que debe ser aprendida sino como una compleja actividad socio psicolingüística”(p.98). Es decir, se requiere conocer y reconocer, no solo al niño y sus habilidades sino también la forma en que la interacción social da al proceso de aprendizaje de la escritura matices individuales.

Por otra parte realizar una investigación en relación a la escritura desde la visión de la alfabetización temprana permite expandir la mirada sobre la misma y reflexionar sobre la manera de impactar las prácticas docentes, pues a pesar de los planteamientos existentes en las teorías de investigadores tan importantes como Teberosky (1982), Ferreiro (2006) y Braslavsky (2003); para nombrar solo a las de habla hispana, en la escuela aún se pueden observar formas de enseñanza que se corresponden con lo que esta última refiere como “métodos primitivos, basados en la creencia vulgar del aprendizaje memorístico a partir de las letras” (p. 140). Creencias presentes no solo en el aula de clase sino también al interior de las familias.

En oposición a dichos “métodos primitivos” la presente investigación plantea el proceso de aprendizaje de la escritura en torno a situaciones reales de uso de la misma con el fin de que los niños puedan *aprehender* la escritura, es decir, lograr comprenderla al emplearla e interactuar con ella, en resumen al vivirla. Para lograr lo anterior se propone el trabajo en el diseño y producción de afiches y etiquetas, textos elegidos debido a su familiaridad para los niños, lo cual permite que estos los analicen, comprendan y produzcan, ya que como lo plantea Teberosky (1991) “Los logotipos comerciales son un buen material impreso que puede ser utilizado por los más chiquitos para aprender cosas sobre el sistema de escritura” (p.59).

De igual forma para llevar a la práctica el aprendizaje significativo de la escritura de secuencias argumentativas, se implementó como alternativa el diseño de secuencias didácticas. Estas no han sido empleadas en el ciclo inicial del DMC, pues predomina en la institución la realización de proyectos de aula los cuales sin ninguna duda son una opción interesante y enriquecedora para trabajar en el aula, pero abarcan temáticas más generales y períodos más largos de tiempo. En contraste la secuencia didáctica permitió enfocarse en el diseño y producción de afiches y etiquetas, concentrando la atención de la docente investigadora en el promover el aprendizaje significativo de la escritura en los niños del grado transición.

En conclusión se justificó adelantar la presente investigación por tres aspectos: primero, la necesidad de actualizar las prácticas de la docente investigadora para hacerlas coherentes con la actuales teorías y con las características de los estudiantes, en segundo lugar, la importancia de trabajar con los niños en la producción de textos, en situaciones auténticas que les permitan aprehender el funcionamiento de la escritura y en tercer término para promover el aprendizaje colaborativo de la escritura como una forma de reconocer su carácter de producción social y la importancia de aprender en interacción.

2. Referentes Teóricos

Este capítulo tiene como propósito exponer el contexto teórico de esta investigación, cuyas categorías de análisis son las siguientes: aprendizaje de la lengua escrita y textos de base descriptiva-argumentativa, específicamente afiches y etiquetas. En un primer momento se expondrán las ideas clave relacionadas con esta investigación en torno al lenguaje, la lengua escrita, el aprendizaje de la escritura relacionado con los principios del Aprendizaje Significativo y la propuesta didáctica en la cual se sustenta la intervención en el aula: el aprendizaje colaborativo y la secuencia didáctica. Luego se hará referencia a los dos textos informativos en los que se concentrará la atención en la presente investigación: el afiche y las etiquetas.

2.1 Aprendizaje de la escritura

La realización de una investigación para trabajar en torno al aprendizaje de la escritura en el grado transición implica definir en primer término porque es importante el lenguaje y cuál su trascendencia para el hombre. Bruner, J. (1984) refiere que Vigotsky consideraba el lenguaje como un instrumento activador de los procesos de desarrollo pues permite el intercambio de ideas, de información y a vez la reflexión sobre lo que se está diciendo y escuchando. El lenguaje implicó para el hombre la posibilidad de elaborar una nueva herramienta con la cual ya no actuaría sobre el mundo externo sino que implicaría, como lo afirma Vigotsky (citado por Braslavsky, 2004) “el uso de signos para actuar sobre sí mismo” (p.21). Esta capacidad pone al hombre por encima de otras especies y le permite nombrar el mundo que le rodea y dotarlo de significado.

Por otra parte Bruner (1984), destaca que el lenguaje tiene una función simbólica ya que es por medio de este que accedemos al mundo de la cultura, un mundo de representaciones de la realidad construidas por los individuos en interacción social, el cual “ha sido codificado en el lenguaje” (p.37). Lo anterior presenta la gran importancia del lenguaje en la vida de los hombres, pues permite la relación e interacción con los otros, con la cultura, facilita el formar parte de ella, trasmitirla y reconstruirla.

De modo similar la aparición de la escritura representa un gran hito en la historia del mundo, como asegura Vigotsky (citado en Braslavsky, 2003) “El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea de desarrollo cultural de la humanidad” (p.21). Este avance permitió consignar los conocimientos humanos con el fin de conservarlos y transmitirlos a las generaciones futuras, ayudó en la preservación del legado histórico de las distintas civilizaciones y dotó al hombre de una herramienta invaluable en la construcción del conocimiento, de intercambio del mismo y de superación de las distancias geográficas, facilitando la comunicación.

A pesar de su importancia, en el pasado (época de la colonia hasta comienzos del siglo XX), la escritura fue de uso exclusivo de ciertas élites sociales, las personas de las clases menos favorecidas fueron excluidas del acceso a los textos escritos y de la enseñanza de la misma, la instrucción académica estaba destinada a las clases sociales dominantes y a los miembros de las comunidades religiosas. Con el paso del tiempo el acceso a los libros se facilitó, en parte gracias a la invención de la imprenta, y el avance de la humanidad con el proceso de industrialización exigió mayor preparación de los individuos con el fin de asegurar mayor productividad. Lo anterior determinó de igual manera la aparición de la escuela pública, con lo cual la enseñanza de la escritura, que hasta ese momento se daba de manera informal al interior de los hogares, pasó al dominio de las instituciones escolares.

En relación con lo anterior, Bruner (1984) sostiene que las condiciones para el surgimiento de la escuela se dieron gracias a la aparición de la escritura y en la constitución de esta como un medio para transmitir el conocimiento

...la aparición del lenguaje escrito- una innovación muy reciente desde el punto de vista filogenético le da aún mayor amplitud a esta tendencia (la de liberarse del contexto de la acción)”. Una vez que se ha establecido este modo de transmitir el conocimiento están presentes las condiciones para inventar la escuela- un lugar donde se enseña. La escuela es un desarrollo muy reciente desde el punto de vista evolucionista, incluso desde el punto de vista histórico. (p.69).

El proceso de aprendizaje de la escritura en los niños pequeños se relaciona de manera directa con las concepciones que el docente tenga frente al mismo Tolchinsky (1993) afirma “Muchos maestros suponen que al comienzo de la escolaridad los niños solo pueden copiar y, más adelante, podrán escribir” (p.21). Por lo anterior es normal que las actividades de escritura en el aula se limiten a la repetición de trazos y copia de la escritura realizada por el docente, ya sea en el tablero o en los cuadernos, dejando de lado la producción de textos por parte de los niños la cual no requiere el dominio de la escritura alfabética.

En esta investigación se parte de reconocer que el aprendizaje de la escritura inicia mucho antes del ingreso del niño a la escuela, en el contacto que este tiene con los elementos impresos existentes en su entorno y en su observación del uso que de la escritura hacen los miembros de su familia, lo cual le permite empezar a construir conocimientos en torno a la función desempeñada por la escritura en nuestra vida y a la forma de realizarla. Como lo afirma Luria (citado por Bronckart, Schnewly & Steiner 2010)

No es la comprensión lo que genera el acto (de escribir), sino más bien es el acto lo que engendra la comprensión... Antes de que el niño comprenda el sentido y el mecanismo de la escritura, hace numerosas tentativas a fin de elaborar métodos primitivos; las cuales conforman para él la prehistoria del lenguaje. (p.140)

Por lo anterior se asume la necesidad retomar, en el ciclo inicial, estos conocimientos para que los niños, desde allí, lleguen a comprender el funcionamiento de la escritura y continúen el proceso de aprendizaje de la misma.

Por el contrario la escuela, según lo explica Braslavsky (2003), durante la mayoría de su historia se ha enfocado en los grados iniciales en el aprestamiento o preparación para, a través de ejercicios de motricidad y memoria, ampliados luego con otros de organización espacio temporal y psicomotricidad. Estos aprendizajes se asocian al grado de madurez, el cual se relaciona con la capacidad de realizar ejercicios repetitivos, lo cual hace que el aprendizaje de la lectura y la escritura se reduzca a la repetición y memorización dejando de lado la simbolización como proceso vital para los aprendizajes relacionados con el lenguaje.

Desde esta perspectiva los métodos utilizados para enseñar a leer y escribir se dividieron según Braslavsky (2003), en dos grupos. En primer lugar los de marcha sintética en donde encontramos el fonético, el alfabético y el silábico, los cuales prestan atención a las unidades gráficas y fonéticas descontextualizando a la lengua escrita y dejándola desprovista de significado. En segundo término se hallan los de marcha analítica que parten de la palabra la oración o el cuento, entre los cuales podemos hallar el método global. Todos estos métodos han sido analizados en profundidad y han sido sujeto de críticas por no abordar el aprendizaje de la escritura en su complejidad.

En la actualidad se hace necesario que la escuela considere el aprendizaje de la escritura desde otro punto de vista y recoja en la práctica los aportes de grandes teóricos como Vigotsky (1964) y Bruner (1984) los cuales desde sus investigaciones han proporcionado la información necesaria para poder comprender los procesos de aprendizaje y las estructuras cognitivas involucradas en ellas. En la presente investigación se otorga gran importancia a las ideas de Vigotsky, el cual considera que la escritura es un proceso psicológico superior que implica simbolismos de segundo orden, en palabras suyas (citado por Braslavsky 2003)

El lenguaje escrito se comprende a través del lenguaje oral pero ese momento se va acortando poco a poco; el eslabón intermedio que es el lenguaje oral, desaparece y se hace directamente simbólico, percibido de la misma forma que el lenguaje oral. (p.36).

Lo anterior implica que la escuela debe ayudar a los niños a dar ese paso que les permite representar los objetos y el mundo que los rodea de manera directa a través de la escritura. Por tanto se hace necesario replantear las prácticas en torno al proceso de aprendizaje de la escritura de los niños de transición del colegio Diego Montaña Cuellar, para que las docentes lo faciliten y se constituyan en el apoyo que los pequeños necesitan en un momento trascendental en la evolución de su pensamiento.

Para alcanzar el objetivo recién mencionado, se hace necesario considerar que cada uno de los niños y niñas tiene unas características particulares marcadas por el contexto socio cultural en el que ha crecido, y por tanto su proceso de aprendizaje de

la escritura, aunque tiene unos rasgos en común, es diferente en cada uno de ellos. Esta es una de las características de la visión de la escritura desde la “Alfabetización Temprana” que describe Braslavsky (2003), así como el hecho de considerar el aprendizaje de esta como un continuo que empieza cuando los niños son muy pequeños y continua a lo largo de la vida en un proceso de alfabetización avanzada el cual permite a cada persona alcanzar un nivel de escritura como simbolización.

Otro aspecto fundamental en torno al aprendizaje de la escritura y el aprendizaje en general, está relacionado con el desarrollo cognitivo, en particular con los planteamientos de Vigotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo, es decir sobre la diferencia que existe entre la Zona de Desarrollo Real, (funciones maduras), y la Zona de Desarrollo Potencial (funciones en proceso de maduración). En relación con aprendizaje de la escritura, esto implica que los adultos deben llevar a los niños de una zona a otra por medio de un trabajo conjunto en el que estos últimos entren en contacto con la lengua escrita, encuentren sentido a su uso y se sientan capaces de utilizarla, primero desde sus propios conocimientos para luego, poco a poco, ir logrando que como lo afirma Vigotsky (citado por Braslavsky 2003) “el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño” (p.21).

Para lograr cumplir con lo planteado por Vigotsky, se ha de partir por entender el fenómeno de las producciones gráficas de los niños, en las cuales se deben reconocer diversas transiciones hasta llegar a la escritura alfabética. Bruner (1984) propone cinco pasos en este proceso:

1° Esta etapa inicial va desde el grafismo sin sentido como desencadenamiento motriz, a la grafía con intención de escribir como imitación de lo que los niños ven hacer a otros. Se corresponde con lo que Ferreiro (2006) llama período indiferenciado.

2° Producción que manifiesta el acceso al reconocimiento y luego al conocimiento externo de signos, formato, direccionalidad. Esta etapa la llamaría Ferreiro (2006) período diferenciado en que “Los niños no buscan ninguna relación entre la representación escrita y el patrón sonoro” (p.18).

3° Uso de signos para producir significados, aún confusos, de difícil lecturabilidad para el interlocutor. Se relaciona con lo que Ferreiro (2006) caracteriza en la primera

fase del tercer período o período de la fonetización, la de la hipótesis silábica en el cual el niño comprende que el nombre pronunciado es susceptible de ser dividido. Aunque en la parte escrita las letras no se corresponden de manera exacta con la palabra que se quiere representar, al leerla el niño le asigna una correspondencia silábica.

4° Posibilidad de producir textos que comprenden palabras con sílabas complejas, las cuales aunque tienen errores gramaticales son legibles. Se llega al momento descrito por Ferreiro (2006) como aquel en el que el niño varía la cantidad de grafías de acuerdo a la cantidad de sílabas en una palabra y dichas grafías se corresponden en su mayoría con la escritura alfabética de la palabra que se desea representar.

5° Dominio, aunque elemental, de los requisitos de la escritura de acuerdo con las exigencias de sintaxis, regularidad y arbitrariedad de su ortografía. Los niños ya asocian letra y sonido por lo cual empiezan a escribir sílabas completas con vocal y consonante. En concordancia con Ferreiro (2006), etapa de escritura alfabética.

Estos son los procesos desde los cuales se observaron y analizaron las producciones escritas de los niños sujetos de la investigación, con la intención de describir sus avances y logros en relación a su conceptualización sobre la lengua escrita.

2.1.1 Aprendizaje significativo de la escritura

En atención a los planteamientos anteriores se retoma el aprendizaje significativo como una alternativa para enfocar el proceso de aprendizaje inicial de la escritura. Según Ausubel (2002) el aprendizaje significativo es “un proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria” (p.15). La estructura cognitiva la define Moreira (2012) como los conocimientos previos y la organización jerárquica de estos, así como la variable más importante que afecta el aprendizaje y la retención de nuevos conocimientos (p.37). Lo anterior pone de relevancia que el considerar el aprendizaje significativo permite tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, los cuales en el caso del aprendizaje de la escritura son fundamentales.

Las condiciones necesarias para alcanzar el aprendizaje significativo son dos: la predisposición para aprender y los conocimientos previos del estudiante. Como vimos con anterioridad los conocimientos previos tienen que ver tanto con lo que el estudiante

sabe cómo con sus estructuras mentales. La predisposición para aprender se entiende en palabras de Moreira (2012) como una disposición del estudiante que no depende de la motivación o el gusto, sino más bien de una propensión natural de carácter cognitivo que le permite relacionar, de manera no arbitraria y no literal, los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos (p.36). Esto significa que el docente debe conocer el nivel de desarrollo de sus estudiantes, en el caso del aprendizaje de la escritura, debe saber en qué nivel de conceptualización de la escritura se encuentra cada niño, para de esta forma plantear las actividades y graduar la dificultad de las mismas.

Tener en cuenta los aspectos anteriores y sumarles una nueva condición “que lo que se trabaje sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del estudiante” (Rodríguez, 2011, p.32), asegura que se produzca el aprendizaje significativo. Este aspecto se relaciona de manera directa tanto con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky como, con lo planteado por Ausubel (2002), quién afirma que es necesario cierto grado de madurez en el estudiante para que llegue a realizar una labor de aprendizaje concreta, es decir, para que alcance de manera gradual un nivel de Desarrollo Potencial.

El aprendizaje significativo implica la transformación de las estructuras cognitivas, lo cual según lo explicado por Rodríguez (2011) y Moreira (2012), depende de cuatro principios integradores. El primero llamado *diferenciación progresiva*, consiste en usar lo ya internalizado para captar nuevos significados y está relacionado con el Aprendizaje Significativo subordinado (incorporar nuevos conocimientos integrándolos a un concepto general ya existente). En segundo lugar se encuentra la *reconciliación integradora* la cual implica percibir semejanzas y diferencias entre lo aprendido y lo nuevo para reorganizar el conocimiento, se relaciona con el Aprendizaje Significativo superordenado (implica incorporar una idea más inclusiva). Un tercer principio es la *organización secuencial* la cual implica que el conocimiento previo ordene el siguiente y finalmente la *consolidación* trata de la realización de tareas de manera reiterada en momentos diferentes pues el aprendizaje significativo es un proceso que implica tiempo y actividad del sujeto que aprende

De acuerdo con Ausubel (2002), un elemento fundamental en el aprendizaje significativo son los subsumidores o subsunsores los cuales permiten el anclaje los nuevos conocimientos, en palabras de Rodríguez (2011) estos son elementos relevantes presentes en la estructura cognitiva que interactúan con nuevos contenidos. Estos subsunsores dependen de las experiencias concretas con objetos, eventos, representaciones sociales (como en el caso de la escritura) o mediación de los adultos. Cuando no existen dichos subsunsores se puede recurrir a *organizadores previos*, estos son recursos instruccionales es decir son materiales (película, lectura enunciado) o situaciones (clase, simulación, situación problema) que incluyen en un nivel más alto de abstracción el tema de aprendizaje. Los organizadores previos pueden ser expositivos (para aprendizaje de temas no familiares) o comparativos (para temas familiares que se pueden confundir con otros y necesitan ser diferenciados).

Según Rodríguez (2011), el Aprendizaje Significativo ha realizado diversos aportes a la teoría del aprendizaje, se resaltan aquí los más pertinentes en relación al aprendizaje de la escritura:

- El aprendizaje Significativo supone cambio, aplicación y producción de conocimiento para quién lo construye. “El aprendizaje significativo por definición, debe ser transferible a nuevas situaciones y contextos, pero de forma autónoma y productiva por parte de quién aprende” (p.40). En relación con la escritura esto implicaría que los niños puedan emplear lo que van aprendiendo a nuevas situaciones en las que el uso de la escritura sea necesario.
- Este se centra en la actividad del alumno.
- Con el Aprendizaje significativo se logra guardar información en la memoria a largo plazo, no se llega a olvidar totalmente lo aprendido, se produce lo que Ausubel citado por Moreira (2012) llama *asimilación obliteradora*: El conocimiento previo se pierde dentro del nuevo conocimiento pero, quedan residuos del mismo y con un reaprendizaje se retoma con rapidez.
- El aprendizaje significativo fomenta el aprender a aprender.
- Sin aprendizaje significativo no conceptualizamos, sino conceptualizamos no aprendemos. En palabras de Rodríguez (2011) “No hay aprendizaje significativo si no se captan los significados; esta captación es dependiente de la interacción personal; el

intercambio y la negociación de significado entre diferentes protagonistas del evento educativo es lo que determina su consecución” (p.39)

Un último aspecto a destacar es la importancia dada, en el contexto del aprendizaje significativo a las actividades colaborativas, Moreira (2012) las destaca pues “Viabilizan el intercambio, la negociación de significados y ponen al profesor en la posición de mediador” (p.51). Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura esto implicaría tener en cuenta el carácter socio-cultural de la misma, el cual exige que el aprendiz se relacione con otros y construya significados a través de la interacción y el intercambio de conocimientos con el fin de desarrollar habilidades relacionadas con dicha actividad

2.1.2. Didáctica de la escritura

En este apartado se presentan las situaciones didácticas que conforman la propuesta de intervención de la presente investigación. Se retoma este concepto, extraído de los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo SED Bogotá (2010) , en los cuales se entiende la *Situación didáctica* como “el conjunto de acciones e interacciones organizadas alrededor de una intención y cuyo objeto lo constituye el trabajo sistemático alrededor de una práctica social específica” (p.60). Este concepto evidencia la posibilidad de un encuentro de las ideas, expectativas e intereses de docentes y estudiantes, los cuales interactúan para construir conocimiento, en el caso de esta propuesta, en torno a la lengua escrita. Las situaciones didácticas elegidas son el aprendizaje colaborativo y la secuencia didáctica, cuyas características más relevantes se exponen a continuación.

2.1.2.1. Aprendizaje colaborativo en relación con la escritura

Al entender la escritura como una construcción sociocultural, se debe entender el proceso de aprendizaje de la misma en su dimensión social. En este sentido el grupo social que se constituye dentro del aula de clase brinda una oportunidad invaluable para aprender con otros, como lo señalan Pontecorvo & Zucchermaglio (1991) “El aula es una situación social en la cual es posible entender los procesos individuales de crecimiento cognitivo que pueden ser afectados por los intercambios, el apoyo social y

por la transmisión cultural” (p.111). Lo anterior nos lleva a plantear la importancia del aprendizaje colaborativo de la escritura en el aula de preescolar, para lo cual se retoman los principios básicos de la misma referidos a este aprendizaje en particular.

El aprendizaje colaborativo es también llamado aprendizaje cooperativo, tiene como propósito el que los estudiantes puedan interactuar con sus pares con el fin de avanzar en sus procesos de aprendizaje. Johnson & Johnson (1999) lo definen como “el uso en educación de grupos pequeños en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.20).

Estos autores resaltan las ventajas del trabajo cooperativo el cual consideran más efectivo y poderoso que el trabajo en solitario. Para Johnson & Johnson (1999) el hecho de interactuar, compartir ideas, llegar a acuerdos y producir con otros, es mucho más provechoso para los estudiantes que los trabajos realizados por cada uno de ellos de forma aislada.

Se puede afirmar que el aprendizaje colaborativo se aleja de las estrategias empleadas en el aula de manera regular. Es normal en las aulas de los grados iniciales la realización de tareas académicas de forma individual, dejando el interactuar en grupos para actividades de juego en las cuales la mayoría de los niños tienden, de manera natural a integrarse y compartir ideas para alcanzar un propósito que se trazan de común acuerdo. Sin embargo en las actividades de aprendizaje formal las mismas son diseñadas, casi siempre, por el docente para ser ejecutadas de forma individual y si se llega a plantear trabajo en grupo, este se realiza bajo el liderazgo de los estudiantes más avanzados quienes terminan ejecutando la labor, mientras otros estudiantes se mantienen al margen por voluntad propia o por ser excluidos debido a sus vacíos en el tema tratado.

El aprendizaje colaborativo usado como estrategia de trabajo en el aula surge cuando el docente cambia su concepción frente a su propia labor y frente a los procesos de aprendizaje de los niños; al cambiar la mirada sobre su rol, el maestro comprende que no es un transmisor de conocimientos, su responsabilidad es ir más allá y generar otras formas de trabajo con sus estudiantes que les permita ser sujetos activos de sus procesos de desarrollo. El realizar trabajo colaborativo lleva al estudiante no solo a

compartir con sus iguales, sino a confrontar lo que sabe con los demás y a aprender de ellos, Díez (2001) lo explica “La discusión con los iguales crea una situación de construcción de conocimiento ampliando, por medio de la negociación de significados, el conocimiento compartido y adquiriendo a la vez conocimientos nuevos” (p.30). Esto hace que los niños tengan diferentes perspectivas aparte de la del docente y muchos se sentirán con mayor confianza de expresarse frente a sus compañeros y hacerles preguntas que tal vez nunca harían a su profesor.

Al trabajar en grupos colaborativos la idea no es que todos tengan el mismo nivel de conocimiento o se encuentren en la misma etapa de desarrollo, por el contrario, se busca que los grupos sean heterogéneos. Diferentes estudiantes con diversas ideas y niveles de conceptualización frente a un tema podrán interactuar, contrastar conocimientos y avanzar juntos. Si todos saben lo mismo el trabajo será sencillo, solo existirán acuerdos y las tareas a realizar implicaran un reto menor, por lo cual la condición de asegurar el aprendizaje propio y el de los demás no será cumplida de forma clara.

En el caso del aprendizaje de la escritura en niños pequeños la opción de esta estrategia de aprendizaje colaborativo se válida porque como lo explica Cazden citado por Díez (2004) “La escritura es un proceso social que ha de tener lugar en contextos sociales y con fines tanto sociales como personales” (p.66). La escritura es una construcción social cuyo uso y funciones están determinados por la interacción social de los individuos, por tanto es coherente que los niños puedan avanzar en la construcción de su propia escritura en interacción con sus iguales. Complementando lo anterior se retoma la conclusión de Teberosky (1982) en relación a una experiencia de escritura en interacción grupal, la autora refiere “La construcción colectiva es importante porque, por un lado, se comparten en una práctica social, las acciones de escribir e interpretar lo escrito, y por el otro, es provechosa también la confrontación de resultados finales” (p.25).

La investigadora Díez (2004) pone de relevancia varios aspectos que aporta el trabajo colaborativo en el proceso de aprendizaje de la escritura en los niños de niveles iniciales, a continuación se parafrasean in extenso sus ideas sobre el tema:

- Conocimiento del niño: el docente puede observar cómo actúan los niños ante la escritura, el nivel de conceptualización que han alcanzado frente a la misma y realizar desde allí un seguimiento sistemático.
- Enseñanza mutua: en un grupo con diversos niveles de conceptualización de la escritura, todos se benefician y aprenden más que en solitario, ya que cada uno socializa sus conocimientos y aún si comparten un error, la superación de este será constructiva.
- Apoyo social del grupo: los niños adquieren habilidades sociales al compartir sus ideas y participar ante el grupo, el cual a su vez brinda apoyo emocional en la realización de las tareas, las cuales pueden llegar a ser motivo de tensión para el niño. “En el trabajo interactivo del lenguaje escrito no solo se aprende a escribir y a compartir conocimientos, sino también a desarrollar unas habilidades sociales que van más allá de lo cognitivo, abarcando todos los aspectos de desarrollo de la persona” (p.68).
- Valor motivacional: es natural que los niños se sientan motivados a hablar y trabajar con sus compañeros, por lo cual es importante aprovechar esta condición a la hora de realizar actividades de aprendizaje.
- Autonomía de los alumnos: este es un propósito planteado en todos los niveles educativos, se busca que los estudiantes sean más independientes dentro y fuera del aula de clase. El aprendizaje colaborativo permite a los niños ir adquiriendo un mayor grado de independencia frente al docente, confiar más en sus capacidades y realizar sus tareas de aprendizaje con mayor tranquilidad.

Ante estos beneficios de aprender a escribir en interacción con los iguales aparecen unas tareas del docente frente al aprendizaje colaborativo, las cuales son variadas. Van desde la observación hasta la intervención regulada frente a los grupos, la cual depende de los objetivos fijados de manera previa y que deben estar relacionados con dos aspectos, uno con las prácticas grupales a enseñar (de formación y permanencia en grupo, de funcionamiento, de formulación o de incentivación) y el otro con el objetivo de aprendizaje específico. En un primer momento debe asegurarse de que los niños comprendan el objetivo de trabajar de forma cooperativa, debe transmitir con claridad la idea de las responsabilidades de cada estudiante en relación con aprender y

asegurarse de que los otros aprendan. Esta tarea requiere tiempo, paciencia y seguimiento del proceso pero, si se logra, se habrá logrado construir el pilar del aprendizaje colaborativo que Johnson & Johnson llaman *interdependencia positiva*.

En relación con el aprendizaje de la escritura, el docente debe motivar a los alumnos destacando sus habilidades individuales, alentar a los niños a producir escritos aún si deben emplear escrituras no convencionales. También se requiere que los niños lean sus escritos y los comparen con los de sus compañeros con el fin de reconocer dificultades evidenciadas en su escritura personal para, más adelante, llegar a superarlas. Es importante que el docente regule la dificultad de la tarea teniendo en cuenta su conocimiento de cada estudiante en relación a su etapa de conceptualización de la lengua escrita, este nivel de dificultad se regula teniendo en cuenta el concepto de Zona de Desarrollo Próximo. De igual forma se debe plantear de forma clara el objetivo de la actividad para guiar a los niños en el logro del mismo. En este sentido es también importante cuidar la conformación de los grupos, los cuales deben ser heterogéneos la mayoría de las veces pero, en alguna ocasión pueden conformarse de manera homogénea con el fin de contrastar el desempeño de los niños en cada caso.

Para conformar los grupos se deben tener en cuenta otros aspectos como el número de niños que los conformaran. Para tomar esta decisión se puede tener en cuenta la afirmación de Johnson, Johnson & Holubec (1999) "En los grupos reducidos el desempeño de cada miembro es más visible y los alumnos son más responsables de sus actos, lo que garantiza la participación activa de todos" (p.40), eso quiere decir que será más sencillo para el docente detectar dificultades y ayudar a solucionarlas. De igual manera el número de estudiantes depende del tiempo disponible para desarrollar las tareas: a menor tiempo, menor número de estudiantes deben conformar los grupos. Las estrategias empleadas al trabajar de manera colaborativa en el aprendizaje de la escritura deben ser objeto de seguimiento por parte del docente el cual orientará la actividad e intervendrá en diversas formas según lo considere pertinente. La primera tarea de los grupos es llegar a un acuerdo sobre el texto a escribir, sí será un texto corto o largo dependiendo del nivel de escritura de los niños, quienes deben mantener el texto en su memoria. Luego pasaran a una etapa de codificación, en la cual no se

debe evaluar la corrección de la escritura, si es alfabética o no, sino por el contrario el maestro observa las estrategias empleadas por los niños, sus intervenciones en el proceso y la manera en que transforman la pauta sonora en signos gráficos. El último aspecto a tener en cuenta es la revisión que realizan los niños de su trabajo, la cual pueden llevar a cabo bien sea para continuar escribiendo, para corregir su producción antes de dar por terminada la actividad, así como para evaluar, al finalizar la misma, el funcionamiento del grupo y el cumplimiento de la tarea asignada.

Es claro que el docente ha de estar muy atento a lo que sucede con los estudiantes lo cual le permitirá intervenir de la manera más adecuada tanto si los estudiantes lo solicitan como si en su observación lo considera pertinente. De igual forma tendrá que estar atento a otros aspectos de orden operativos como la organización del aula, la distribución de materiales y el uso de los mismos.

2.1.2.2 Secuencia didáctica

Para la intervención en el aula se optó por emplear la secuencia didáctica ya que se considera la opción más pertinente para trabajar con los estudiantes la escritura de afiches y etiquetas. Bronckart (2008) la define como “Una serie de unidades temporales (clases) centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de este género” (p.144). Para este autor trabajar con secuencias didácticas permite alcanzar el que debe ser el objetivo último de la didáctica de la lengua “El dominio del funcionamiento textual” (p.142).

Por otra parte desde los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo SED Bogotá (2010) se sugiere esta alternativa para enriquecer las prácticas de enseñanza y por supuesto los aprendizajes de los niños. En estos Referentes se retoma la definición de Camps (1995) “la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) que debe responder a determinadas características” (p.3). Por su parte Fons (2004) la define como una manera de articular diversas actividades de enseñanza y aprendizaje para conseguir determinado contenido (p. 37). Desde las dos miradas es importante el determinar el contenido que se va a trabajar, el cual tendrá relación con la producción de un tipo de texto que tiene una finalidad y un propósito comunicativo y se enmarca en un contexto de uso social.

Además del contenido es importante tener en cuenta al momento de planear la secuencia didáctica, la claridad de los objetivos, los cuales deben ser conocidos por los estudiantes pues estos serán retomados durante la fase de evaluación. Los objetivos según Camps (2003) se plantean teniendo en cuenta la tipología textual a trabajar y deben orientar el proceso de producción. Aunque la secuencia didáctica plantea el proceso de enseñanza aprendizaje de un contenido específico, el mismo no empieza de cero, por el contrario se parte de los conocimientos previos de los estudiantes para desde allí orientar el trabajo y permitir que ellos construyan nuevos conocimientos.

El orden para desarrollar la secuencia didáctica se plantea en los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo SED Bogotá (2010) en tres pasos:

- Preparación: comprende la formulación de la secuencia y qué tipo de conocimientos se van a adquirir en el desarrollo de la misma así como la primera conceptualización del tipo de texto, características, usos, etc. Se busca y se presenta toda la información necesaria para llegar más tarde a la fase de producción.
- Producción: en esta fase los estudiantes escriben el texto estipulado en forma individual o grupal, para ello pueden emplear el material construido en la primera etapa de la secuencia. Durante la producción la interacción con compañeros y docente es de vital importancia.
- Evaluación: se puede llevar a cabo en las diferentes fases con el fin de reestructurar el texto, buscar más información o re direccionar el trabajo; en todos los casos se trata de una evaluación formativa ya que forma parte del proceso de aprendizaje. Según Camps (2003) desde este punto de vista la evaluación tiene dos funciones: regular el proceso de aprendizaje para lo cual se puede contar con la ayuda de diversas herramientas (rejillas, pautas etc.) “que ayuden al alumno a tomar conciencia de sus aprendizajes y de las dificultades que tiene, y a buscar caminos para resolverlas” (p.43) y tomar conciencia de lo que se ha hecho evaluando los resultados obtenidos tanto por los estudiantes como por la docente.

Se puede concluir que la secuencia didáctica permite al docente desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje el cual pone de relevancia la actividad del estudiante, facilita

su aprendizaje en interacción con sus iguales y proporciona información relevante sobre los procesos de cada niño, permitiéndole al docente, verificar y estimular el logro de aprendizajes significativos.

2.2 Textos de base descriptiva- argumentativa: El afiche y las etiquetas

En su libro “Aprendizaje del lenguaje escrito” Tolchinsky (1993), menciona la importancia de dar a conocer al niño tanto las propiedades formales de la lengua (el conocimiento del alfabeto, las formas de combinar las letras, las propiedades internas de la lengua como sistema) como las propiedades instrumentales de la misma referidas a los usos de la escritura en contexto, es decir entender el para qué de la escritura. En este sentido ella escribe: “Para ser efectivo en los usos prácticos, hay que entender y saber reproducir la lengua escrita que aparece en los artefactos impresos que se usan para cubrir las necesidades cotidianas de una sociedad” (p.67). Se entiende en esta investigación la necesidad de producir textos auténticos presentes en el entorno, para lo cual se propone trabajar el afiche publicitario y las etiquetas de los productos de uso diario en el hogar, enfatizando en las etiquetas de los alimentos más consumidos por los niños.

En relación con este tipo de textos se retoma el planteamiento Teberosky (1991) “Al incorporar la diversidad gráfica del material impreso tomado del mundo real (y no simplemente materiales didácticos de aula), estamos creando condiciones similares a las que los niños experimentan fuera de la escuela” (p. 69). Es decir, el trabajar con estos textos evita que el aprendizaje de la escritura se produzca de manera descontextualizada y permite sacar provecho de elementos presentes en el entorno inmediato de los niños.

Con el fin de caracterizar la tipología textual a la que se vinculan el afiche y la etiqueta, se retoman los postulados de Adam (1992) quién afirma “el lenguaje es un sistema complejo, diverso y heterogéneo” (p.7), por tanto la clasificación de los textos se basa en categorizaciones prototípicas de base en la que estos se toman como secuencias en las cuales predomina una base sobre otra.

Se toma aquí el afiche como una secuencia de base descriptiva-argumentativa ya que como lo exponen J.M. Adam & M. Bonhomme, (2000) “La complejidad semiótica y pragmática de la publicidad es innegable...En el plano ilocutorio se puede hablar de dos objetivos más complementarios que realmente antagonistas: un objetivo descriptivo, informativo, que tiene la forma de un acto constatativo, y un objetivo argumentativo” (p.33). En otras palabras estos autores expresan que la publicidad escrita (donde se incluirían el afiche y las etiquetas) es un acto locutorio desde el texto y la imagen, posee una fuerza ilocutorio directiva, ya que tiene por objetivo convencer al lector de ejecutar una acción (que se convenga de la necesidad que tiene del producto) para llegar a un acto perlocutorio, es decir a un acto esperado: que el consumidor crea que necesita el producto y lo adquiera. Para convencer al lector-destinatario del mensaje la publicidad emplea diversas herramientas que mezclan descripción y argumentación pues, en palabras de Adam & Bonhomme (2000) “Estas dos grandes funciones del lenguaje -construir una representación discursiva (describir) y argumentar- son hasta tal punto inseparables que, en publicidad, la persuasión está menudo disfrazada de descripción” (p. 119).

Los autores Adam & Bonhomme (2000) consideran que los argumentos del discurso publicitario son predominantemente persuasivos porque “apuntan a los individuos en su *“intimidad consumidora”* (p.28) lo cual obedece a su carácter de “persuasión y de acción (comprar consumo)” definición que retoman de Perelman quién “propuso llamar *persuasiva* a una argumentación que no pretende valer más que para un público particular” (p.28).

Al diseñar los textos publicitarios se deben tener en cuenta sus constituyentes: el significante icónico centrado en la imagen y el significante lingüístico. La imagen según Adam & Bonhomme (2000), es parte activa de la argumentación publicitaria “a través de su puesta en escena atractiva del producto y del impacto que ejerce conscientemente o no sobre sus receptores” (p.243), al privilegiar “el componente *seductor* de la argumentación”, el cual busca “influenciar al receptor por medio de estrategias más movilizadoras que convincentes” (p.244). Es decir que la publicidad

apela, con frecuencia, a despertar los sentidos y a afectar los sentimientos de los receptores de los mensajes.

Así mismo los autores antes mencionados refieren que la imagen puede ser considerada como un texto, citando a Fresnault-Deruelle, ya que por sus características exige del espectador una actividad correspondiente a lo que se llama lectura. Por esta razón el texto publicitario es definido por Adam & Bonhomme (2000) como “texto-imagen”. Lo anterior implica que se debe prestar atención especial a este componente, dentro del diseño y producción de los afiches y etiquetas, debido a la relevancia que posee.

La imagen posee un componente argumentativo instalado en sus diversos componentes. Tanto las formas como las dimensiones de la imagen, sus colores y luminosidad determinan el efecto que se pretende causar en el lector. En los afiches y etiquetas estos componentes se ubican de forma intencional para expresar un concepto, transmitir una idea y causar un impacto ya que como lo afirma Arconada (2006) “el ser humano recuerda mejor lo visual y lo concreto que lo abstracto” (p.63). Por este motivo tanto en afiches como en etiquetas la imagen suele ocupar la mayoría del espacio y el componente escrito es menor, sin dejar de ser importante, pues apoya la argumentación icónica.

La función del texto (representado casi siempre por el eslogan) en relación con la imagen es variada y está representada en cinco funciones que Arconada (2006) explica de la siguiente manera:

- 1° Función de anclaje: el texto enfatiza lo que argumenta la imagen o viceversa.
- 2° Función redundante: el texto repite lo que expresa la imagen.
- 3° Función suplementaria: el texto amplía lo que argumenta la imagen incorporando lo que no se observa en la misma. Sensaciones que despierta el producto anunciado, sentimientos que genera, beneficios de uso del mismo, etc.
- 4° Función paradójica: presenta algo que difiere en su totalidad de lo presentado en la imagen, por lo tanto se recurre a un componente escrito adicional.

En relación con el significante lingüístico, este tiene varios componentes según lo refieren Adam & Bonhomme (2000) cada uno de los cuales tiene su propia función.

Dichos componentes se pueden encontrar por igual en los afiches y etiquetas y se describen a continuación:

- La marca: incluye el nombre del producto, el cual se constituye en factor de identidad y permanencia y puede llegar a ser un factor de argumentación, y la marca de la firma, es decir la empresa fabricante, lo que le da al producto singularidad, respaldo, credibilidad (informa y argumenta sobre la calidad del producto).
- El eslogan: en él se fijan los significados desarrollados en todo el texto. Se divide en gancho, que aparece al comienzo de un anuncio, es puntual y atrayente, y frase de asiento, se coloca casi siempre al final del texto sintetizando la promesa de la marca.
- Lo redaccional: no aparece siempre pero, cuando lo hace es dónde se desarrolla y expande lo argumentativo.

Otro componente a analizar del anuncio publicitario fijo es el que reúne imagen y palabra: el logotipo el cual puede poseer una forma figurativa, es decir que esquematiza elementos naturales (el león de Peugeot, el caballo de Ferrari), o una no figurativa, que pone en juego diversas composiciones geométricas(rombo de Renault, óvalos formando la T en Toyota). Todos estos elementos se conjugan en favor de la necesidad de que el anuncio sea legible y comprensible para asegurar su eficacia.

De igual forma al trabajar en la producción de textos publicitarios en el aula se debe tener en cuenta la intención comunicativa del anuncio y la temática que abordará el mismo. Como afirma Arconada (2006) “cada texto podrá tener un carácter más informativo- descriptivo, más argumentativo o más seductor, pero casi siempre combinará argumentos lógicos con apelaciones emocionales” (p.151).

Estos son los elementos fundamentales de los textos a trabajar con los estudiantes en el desarrollo de la intervención implicada en la investigación, por tanto serán los que reciban mayor atención en el momento de diseñar las secuencias didácticas ya que permitirán llevar a la práctica en el aula la teoría presentada hasta el momento.

A modo de conclusión

El trabajo de la escritura en el aula implica la transformación de las prácticas pedagógicas a partir de una actividad de conceptualización profunda de los procesos cognitivos y sociales que esta forma de realización de la lengua conlleva. De igual

manera es necesario plantear estrategias didácticas, acordes con los planteamientos teóricos, para promover el desarrollo de las capacidades de los niños y facilitar sus procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos en torno a la escritura, Todo esto con el propósito fundamental que propone Lerner (2001) “Preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita” (p. 27).

3. Referentes Metodológicos

3.1 Paradigma, enfoque, método y diseño

Esta investigación se asume desde el Paradigma Interpretativo ya que, teniendo en cuenta las características enunciadas por Lincoln & Guba (citados González 2000), este paradigma permite comprender los hechos dentro del contexto en que se originan, entiende la realidad como una construcción mental y cognitiva y la reconoce en su complejidad, hace del sujeto humano el principal instrumento de investigación y admite la construcción de la teoría a partir de la información recogida durante el proceso de investigación. Lo anterior se adecúa al tema de investigación, porque permite retomar las concepciones que los actores de la misma tienen en torno a la escritura, facilita la comprensión del problema en su complejidad y reconoce la posibilidad de que, como resultado del proceso, se pueda llegar a aportar al campo del aprendizaje de la escritura y sus implicaciones en la educación inicial, los cuales son propósitos fundamentales de la investigación. En relación a la escritura en el proceso de alfabetización temprana el Paradigma Interpretativo permite ver el proceso en toda su complejidad, analizar cómo los niños lo viven desde sus particularidades, indagar y profundizar en el papel que los docentes desempeñamos en el aprendizaje de la lengua escrita en los niños y estudiar la manera como la interacción social de los estudiantes ayuda a que la escritura sea un proceso de construcción de significado.

En consecuencia el Paradigma interpretativo se relaciona con el enfoque cualitativo y el diseño de investigación acción, pues se ubica en la comprensión de los fenómenos sociales. De igual manera al ser el objeto de estudio, la lengua escrita, una actividad humana de un marcado carácter social el método cualitativo es el adecuado para emprender la investigación. Las estrategias de recolección de la información que le son propias: observación participante, entrevistas en profundidad, selección de documentos y enseres (McMillan & Schumacher, 2001), facilitan el análisis del contexto en el cual se inscribe la investigación.

Como lo afirman Lincoln & Guba (citados por González, 2000), al propender por la comprensión de los fenómenos en su contexto, para captarlos de manera adecuada y unirlos a la experiencia, este paradigma se conecta con la Investigación Acción porque esta da importancia a la reflexión sobre la praxis, hace del investigador un instrumento para acceder al conocimiento, parte de la realidad y tiene como objetivo lograr alguna transformación en la vida de los sujetos participantes de la investigación. Por tanto elegir el diseño de investigación acción fue lo más adecuado para efectuar la indagación que se propuso, permitiendo el análisis de la realidad de la cual nace el problema objeto de la misma, la de las prácticas en torno al aprendizaje de la escritura, así como la transformación de las prácticas de la docente investigadora y, a partir de este hecho, afectó de forma positiva tanto a los demás sujetos participantes (niños y padres de familia) como al contexto en que se realizó la investigación.

3.2 Etapas

La presente investigación se desarrolló en cuatro etapas, la primera de las cuales se llevó a cabo en el primer semestre de estudios e implicó recolectar la información para realizar la lectura etnográfica del contexto. La primera fase de análisis del contexto se realizó durante ese semestre, a la luz de las orientaciones recibidas en el seminario de Lectura Etnográfica del Contexto, empleando diversas estrategias de recolección del corpus las cuales se muestran en la siguiente tabla:

Tabla N°1. Herramientas de Recolección de información para la realización de la LEC

Herramienta	Propósito	Corpus analizado
Entrevista guiada	Conocer las ideas de docentes, padres y estudiantes, con relación a la escritura en el Ciclo Inicial.	Tres entrevistas a las docentes de Ciclo Inicial. Tres entrevistas a padres de familia. Tres entrevistas a niños en grupos focales, en total se entrevistaron 11 niños.
Observaciones de clase	Identificar las prácticas que en torno a la escritura se dan en el aula.	Seis registros de observación de clase.
Selección de documentos y documentos-objeto	Establecer la relación entre el decir y hacer de las docentes, con lo establecido en las políticas educativas en relación a la escritura, así como en los documentos institucionales.	Lineamientos Curriculares lenguaje y Orientaciones para el Ciclo Inicial. PEI colegio Diego Montaña

Cuellar.
 Malla Curricular de
 preescolar y documento de
 Ciclo Inicial.
 Indicadores de logro
 Dimensión Comunicativa
 grados jardín, transición y
 primero.
 Cuadernos de los
 estudiantes.
 Cuadernos que los niños
 tienen en casa.

Fuente: Elaboración propia

La información recogida fue organizada y sometida a un proceso de triangulación con el fin de llegar a obtener conclusiones, en torno a la situación problemática, dando origen al planteamiento del problema de investigación, la pregunta y subpreguntas de investigación y a los objetivos de la misma.

La segunda etapa comprendió la recopilación y análisis de la información la cual hace parte del Marco Teórico así como la construcción de este, para plantear la propuesta de intervención. En un tercer momento se realizó la intervención en el aula y se recogió el corpus de la misma para, en un cuarto momento, realizar su sistematización y análisis a partir del planteamiento de las categorías y subcategorías orientadoras de dicho proceso. Como fruto de este último estudio se obtuvieron los resultados y conclusiones de la investigación que permitirán, a futuro, continuar implementando la propuesta y profundizar en la temática objeto de trabajo.

3.3. Población

Esta investigación se desarrolló en el Colegio Diego Montaña Cuellar Institución Educativa Distrital sede C, ubicada en la Localidad 5 Usme de la ciudad de Bogotá Distrito Capital. Se cuenta con la participación de 23 estudiantes del grado Transición 03 de la jornada de la mañana, 10 niños y 13 niñas cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años. Para el desarrollo de la investigación se tuvieron cuenta los diferentes niveles de consolidación del código alfabético en que se encontraban cada uno de los estudiantes.

El grupo focal estaba conformado en un alto porcentaje (16 estudiantes en total), por niños que cursaron el año anterior el grado jardín en un grupo dirigido por la docente investigadora, por lo cual mostraron grandes avances en su proceso de acercamiento a la escritura alfabética, habían desarrollado hábitos de lectura, realizaban predicciones basadas en la observación de imágenes y evidenciaban interés por aprender y participar en actividades innovadoras. Los niños procedían de familias con padres jóvenes (entre los 20 y 30 años), muchos de ellos ex alumnos de la institución, los cuales son en su mayoría empleados, por lo cual dejaban el cuidado de los pequeños a sus hermanos mayores, primos u otros familiares y solo en un pequeño porcentaje a sus madres. Esta situación hace que los niños, en su tiempo libre, realicen actividades como ver televisión, jugar con sus tabletas y escuchar música. Esta última es una de sus actividades favoritas sobre todo música del género popular y urbano, de los cuales conocen y saben de memoria muchas canciones.

Este interés por la música permitió vincular en el trabajo de aula dicho elemento como movilizador de la escritura, permitiendo a los niños expresar de forma escrita sus sentimientos y pensamientos en torno a la misma. En coherencia con esta situación se planteó la propuesta de intervención pretendiendo potenciar el interés de los estudiantes por la escritura, en primera instancia, a través de lo que despierta en ellos la música.

3.4 Diseño didáctico

Partiendo de la LEC y los antecedentes investigativos que evidencian la necesidad de emplear estrategias didácticas diferentes a las planteadas desde las metodologías tradicionales de la enseñanza de la escritura: métodos de marcha analítica como el global y métodos de marcha sintética como el fonético, alfabético o silábico (Braslavsky, 2003), se propone en esta investigación trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura enmarcado en un contexto de uso real de la misma por medio de la producción de textos de base descriptiva-argumentativa, por parte de los niños, como resultado del diseño e implementación de secuencias didácticas.

En el desarrollo de la intervención se llevaron a cabo tres secuencias didácticas que se diseñaron según los planteamientos de los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo (2010) y la propuesta de Díez (2004) dos de ellas dedicadas al

diseño y elaboración de afiches y una al diseño y elaboración de etiquetas. Es importante anotar que las secuencias didácticas surgieron al desarrollar el proyecto de aula que tenía como tema central la música favorita de los niños. Las tres secuencias se presentan a continuación y su desarrollo y objetivos se exponen en la parte final del documento (Anexos N°1, 2 y 3).

Mo men tos	Contenidos	Objetivos	Acciones	Estrategias de escritura	Aprendizajes del docente
Preparación	Secuencia 1 - El afiche: textos de base descriptiva-argumentativa. - Características del afiche (significante icónico y significativo lingüístico).	. Conocer las características generales de los afiches: imagen, nombre del producto, slogan, logotipo, los elementos que componen y los propósitos que cumplen. . Establecer acuerdos con los estudiantes en relación con las canciones que se promocionaran en los afiches.	Sesiones 1 Y 2 . Presentación del trabajo que se realizará y el objetivo del mismo, a los niños. . Observación y análisis de afiches de productos familiares para los niños. . Explicación, por parte de la docente de los diferentes elementos que componen un afiche. Sesión 3 . Establecimiento de acuerdos con los estudiantes sobre el tema de la producción escrita. . Planeación y organización de materiales requeridos en la realización de los afiches.	. Realización, por parte de la docente, de esquemas gráficos que ayuden a explicar y comprender las tareas a realizar. . Escritura en el tablero, por parte de la docente, de las ideas planteadas por los estudiantes.	. Niveles de comprensión de las características de los afiches por parte de los estudiantes. . Formas de observación y registro de las intervenciones orales de los estudiantes.
	- El afiche: texto de base descriptiva-argumentativa. - Características del afiche (significante icónico y significativo lingüístico).	. Emplear la escritura en una situación auténtica, para producir textos de base descriptiva-argumentativa, en forma colaborativa. . Redactar frases persuasivas que guarden relación con el tema del afiche y tengan en cuenta los destinatarios de los mismos. . Diseñar y elaborar afiches que permitan promocionar las canciones favoritas de los niños.	Sesión 4 . Diseño de los afiches, elaboración del borrador del mismo. Sesiones 5, 6,7,8 Edición y elaboración de afiches Sesión 9 Ubicación de los afiches en los diferentes espacios del colegio	. Escritura colaborativa en parejas. . Realización del componente escrito del afiche de acuerdo con el nivel de desarrollo de la escritura de los estudiantes . Revisión de la escritura para determinar si lo escrito está de acuerdo con lo que se desea expresar y si es necesario realizar correcciones. . Reescritura de la producción . Mediación docente para colaborar en el proceso, animar a los niños, responder sus preguntas y solucionar inquietudes.	. Estrategias empleadas por los estudiantes para la realización de textos escritos de acuerdo a su nivel de adquisición de la escritura alfabética . Desempeño de los niños en actividades colaborativas. . Como se construyen de manera significativa nuevos aprendizajes.
Evaluación		. Analizar, junto con los estudiantes, el proceso vivido en la ejecución de la secuencia, los aprendizajes alcanzados y la importancia de las interacciones.	SESIÓN 10 . Evaluación de procesos individuales: autoevaluación y coevaluación (durante el proceso) . Evaluación del proceso de escritura colaborativa por medio de las rejillas de auto y coevaluación.	La evaluación no se realizará solo en la última sesión, sino a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la secuencia. Monitoreo de los procesos de los estudiantes.	. Como graduar la calidad y cantidad de intervenciones en las actividades desarrolladas con los estudiantes. . Diseño e implementación de herramientas de evaluación.

Tabla N° 2. Primera secuencia didáctica

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla N°3. Segunda secuencia didáctica

Mo men tos	Contenidos	Objetivos	Acciones	Estrategias de escritura	Aprendizajes del docente
Preparación	Secuencia 2 . Afiches para promoción de eventos	. Reconocer las características de los afiches que promocionan eventos . Diferenciar los afiches que promocionan eventos, de los que publicitan productos de consumo.	Sesión 1 . Identificación de elementos característicos de los afiches para promoción de eventos: imagen, información sobre la clase de evento, lugar y fecha del mismo. . Activación de los conocimientos que tienen los niños sobre los afiches. . Observación y análisis de ejemplos de afiches de promoción de eventos.	. Realización, por parte de la docente, de esquemas gráficos que ayuden, tanto a explicar y comprender las tareas a realizar, como a organizar las ideas de los niños en torno al tema de los afiches. . Escritura en el tablero, por parte de la docente, de las ideas planteadas por los estudiantes.	. Niveles de comprensión de las características de los afiches por parte de los estudiantes. . Maneras de activar los conocimientos previos y ponerlos en relación con los nuevos. . Formas de observación y registro de las intervenciones orales de los estudiantes.
		. Promover el uso de la escritura en situaciones auténticas y la construcción de significado de la misma. . Emplear los conocimientos construidos acerca de la escritura para la producción de textos de base descriptiva-argumentativa que ayuden a promocionar una actividad escolar. . Desempeñar roles específicos en la producción colaborativa de afiches.	Sesión 3 Diseño y elaboración del borrador del afiche Sesiones 4,5,6 y 7 . Asignación de roles para la fase de producción. . Realización del primer borrador de los afiches, de manera colaborativa, en grupos de tres estudiantes, . Realización de la versión final de los afiches y socialización de los mismos al grupo.	. Escritura individual. . Realización del componente escrito, argumentos, del afiche de acuerdo al nivel de desarrollo de la escritura de los estudiantes . Revisión del componente escrito con el fin de establecer la coherencia del mismo y las necesidades de corrección. . Corrección de la producción . Mediación docente para colaborar en el proceso, animar a los niños, responder sus preguntas y solucionar inquietudes.	. Estrategias empleadas por los estudiantes para la realización de textos escritos de acuerdo a su nivel de adquisición de la escritura alfabética . Desempeño de los niños en actividades colaborativas. . Como se construyen de manera significativa nuevos aprendizajes.
Evaluación	. Afiches para promoción de eventos	. Analizar, junto con los estudiantes, el proceso vivido en la ejecución de la secuencia, los aprendizajes alcanzados y la importancia de las interacciones.	Sesión 8 . Ubicación de los afiches en diferentes lugares del colegio. Sesión 9 . Evaluación de procesos individuales y grupales de escritura colaborativa por medio de las rejillas de auto- hetero y coevaluación.	La evaluación no se realizará solo en la última sesión, sino a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la secuencia.	. Diseño e implementación de herramientas de evaluación.

Fuente: Elaboración propia

Tabla N° 4. Tercera secuencia didáctica

Momentos	Contenidos	Objetivos	Acciones	Estrategias de escritura	Aprendizajes del docente
Preparación	<p>Secuencia 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las etiquetas: secuencia de base descriptiva-argumentativa. - Características de las etiquetas (significante icónico y significativo lingüístico). - Las recetas 	<ul style="list-style-type: none"> . Reconocer las características de las etiquetas (marca, slogan, logotipo) y el objetivo que cumple cada una de ellas. . Identificar los componentes escritos de una receta, las palabras que se utilizan en ella y la diferencia con otros textos. 	<p>Sesión 1</p> <ul style="list-style-type: none"> . Identificación de elementos característicos de las etiquetas. . Activación de los conocimientos que tienen los niños sobre las etiquetas. . Observación y análisis de ejemplos de etiquetas, sus semejanzas y diferencias con los afiches. <p>Sesión 2</p> <ul style="list-style-type: none"> . Se retomaran los conocimientos que tienen los niños sobre las recetas, se observaran recetas que aportarán los padres de familia y otras de libros o revistas. <p>Sesión 3</p> <p>Se decidirá, por parte de los niños, cuál será la receta a preparar, empacar y etiquetar, de acuerdo a parámetros establecidos (facilidad de preparación, conservación y empaque)</p> <p>Sesión 4</p> <ul style="list-style-type: none"> . Establecimiento de acuerdos sobre el producto, logotipo y el nombre del fabricante. 	<ul style="list-style-type: none"> . Escritura en el tablero, por parte de la docente, de las ideas planteadas por los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> . Estrategias de los estudiantes para establecer semejanzas y diferencias entre tipos de texto. . Maneras de activar los conocimientos previos y ponerlos en relación con los nuevos. . Formas de observación y registro de las intervenciones orales de los estudiantes.
	PRODUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> . Emplear conocimientos previos y conocimientos adquiridos con relación a la escritura y a la tipología textual, en el aula para diseñar y producir etiquetas de un producto elaborado por los niños. . Participar de actividades colaborativas de diseño y elaboración de etiquetas. . Promover el uso de la escritura en contextos reales y la construcción de significado de la misma. 	<p>Sesión 5</p> <ul style="list-style-type: none"> . Elaboración de logotipo y marca de manera individual. . Escogencia de logotipo y marca que serán impresos. <p>Sesión 6</p> <ul style="list-style-type: none"> . Observación de video sobre la fabricación de alimentos. . Ensayo de elaboración de producto. <p>Sesión 7 y 8</p> <ul style="list-style-type: none"> . Elaboración y empaque del producto. <p>Sesión 9</p> <ul style="list-style-type: none"> . Comercialización del producto. 	<ul style="list-style-type: none"> . Escritura individual. . Realización del componente escrito de la etiqueta sin importar el nivel de desarrollo de la escritura de los estudiantes . Revisión del componente escrito para establecer su coherencia y realizar correcciones. . Corrección de la producción . Mediación docente para colaborar en el proceso, animar a los niños, responder sus preguntas y solucionar inquietudes. 	<ul style="list-style-type: none"> . Estrategias empleadas por los estudiantes para la realización de textos escritos de acuerdo a su nivel de adquisición de la escritura alfabética . Desempeño de los niños en actividades colaborativas. . Como se construyen de manera significativa nuevos aprendizajes.
EVALUACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> . Analizar, junto con los estudiantes, el proceso vivido en la ejecución de la secuencia, los aprendizajes alcanzados y la importancia de las interacciones. 	<p>Sesión 10</p> <ul style="list-style-type: none"> . Evaluación de procesos individuales de escritura y actividades colaborativas por medio de las rejillas de auto y coevaluación. 	<p>La evaluación no se realizará solo en la última sesión, sino a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la secuencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Como graduar la calidad y cantidad de intervenciones en las actividades desarrolladas con los estudiantes. . Diseño e implementación de herramientas de evaluación.

Fuente: elaboración propia

4. Análisis y Discusión de Resultados

El presente capítulo tiene como propósito presentar los resultados de la implementación de la propuesta de intervención contenida en la presente investigación la cual tuvo como propósitos posibilitar el aprendizaje significativo de la escritura de argumentos con niños de transición mediante el diseño de afiches y etiquetas, implementar secuencias didácticas que posibiliten el aprendizaje significativo de la escritura argumentativa, caracterizar una perspectiva pedagógica que permita fortalecer el proceso de aprendizaje de la escritura de argumentos entre niños de transición y posibilitar la participación de los niños en situaciones auténticas de diseño y producción de afiches de forma colaborativa. Dichos objetivos apuntaron a actualizar las prácticas en torno al aprendizaje de la escritura, en el DMC, las cuales enfatizan en el trabajo individual de los estudiantes, dejan de lado el uso de la escritura en situaciones auténticas y se ocupan solo del aprendizaje de las propiedades formales de la escritura. Estos resultados surgen del proceso de análisis de la información recogida durante la implementación de las secuencias didácticas diseñadas con el fin de trabajar con los niños la escritura de argumentos mediante el diseño de afiches y etiquetas. Una vez formuladas las preguntas y planteados los objetivos investigativos se generaron categorías a partir de los objetivos planteados, con el propósito de analizar la información recogida en la implementación de la propuesta. Dichas categorías permitieron el manejo adecuado de la información y la interpretación juiciosa de la misma en un proceso de triangulación que facilitó el acercamiento a los resultados de la investigación.

4.1 Relación categorial de la investigación

Aprendizaje de la escritura: es el proceso mediante el cual los niños aprenden tanto las propiedades formales de la escritura (escritura alfabética) como las instrumentales referidas a la utilización de la escritura en contexto.

. *Aprendizaje significativo de la escritura:* el aprendizaje significativo en general es el proceso por el cual se relacionan conocimientos previos, que representan las estructuras mentales del individuo, con nuevos conocimientos (Ausubel, 2002). En el caso de la escritura en esta investigación se asume que el aprendizaje significativo de la misma implica partir de las hipótesis de escritura construidas por los niños y acercarlos a la

comprensión de la misma desde la intención comunicativa que tienen los textos de base argumentativa.

. *Diferenciación progresiva*: consiste en usar el conocimiento internalizado para captar nuevos significados.

. *Reconciliación integradora*: implica percibir semejanzas y diferencias entre lo aprendido y lo nuevo para reorganizar el conocimiento.

. *Organización secuencial*: permite que un conocimiento previo ordene el siguiente.

. *Consolidación*: realización de tareas de escritura (planeación, textualización, edición) de manera reiterada en momentos diferentes.

Didáctica de la escritura: área de la pedagogía que nos permite reflexionar e implementar nuevas y diversas formas de orientar el proceso de aprendizaje de la escritura.

. *Preparación producción y evaluación*: son las tres etapas de la secuencia didáctica, la cual define Camps (1995) “como una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita” (p.60). Estos tres momentos que comprenden la secuencia: preparación producción y evaluación deben contar con objetivos y contenidos claros, así como responder a un tema específico y al tipo de texto que se desea trabajar con los estudiantes.

. *Publicación*: todo texto adquiere sentido al ser publicado por lo que es esencial en esta investigación analizar el efecto que la publicación de los afiches y etiquetas tiene en el proceso de aprendizaje de la escritura.

. *Escritura colaborativa*: proceso de interacción y colaboración de los niños con sus pares que contribuye tanto al aprendizaje individual como al grupal (Díez, 2004, p. 30)

. *Intercambio y negociación de significados*: diálogo entre pares que promueve el aprendizaje y permite el avance en la construcción de los textos. Proceso necesario en el aprendizaje de la escritura debido a su carácter sociocultural.

Textos descriptivos-argumentativos: secuencia prototípica característica de los textos publicitarios, descritos por Adam & Bonhomme (2000), desde la pragmática, como textos en los que la descripción se torna en persuasión y, la imagen y el componente escrito, se convierten en un argumento persuasivo. La persuasión es un elemento inherente la

publicidad, ya que esta busca convencer al lector de ejecutar una acción, lo persuade de adquirir un producto o apoyar una causa. Al diseñar afiches y etiquetas (publicidad fija) se deben emplear imagen y escritura para persuadir a los lectores, en primer lugar, de observar y leer el anuncio y, en segundo término de ejecutar una acción.

. *Afiches y etiquetas*: textos publicitarios que reúnen un componente icónico y un componente lingüístico con los cuales se describe un producto y se persuade al lector.

Componente icónico: se refiere a la imagen presente tanto en afiches como etiquetas.

Componente lingüístico: está representado por la parte escrita de estos textos publicitarios.

Las categorías antes expuestas están sintetizadas en la siguiente tabla en el que se representa la relación entre pregunta de investigación, categorías, subcategorías y unidades de análisis.

Tabla N°5. Categorías de análisis

Pregunta de investigación	Categorías	Subcategorías	Unidades de análisis
¿De qué manera el diseño de afiches y etiquetas promueve el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en transición?		Aprendizaje significativo de la escritura	Diferenciación progresiva Reconciliación integradora Organización secuencial Consolidación
	Aprendizaje de la escritura	Didáctica de la escritura	Preparación Producción Evaluación Publicación Escritura colaborativa
	Textos argumentativos ¹	Afiches y etiquetas	Componente icónico Componente lingüístico

Fuente: Elaboración propia

1. De acuerdo con Jean Michel Adam los textos publicitarios, como el afiche y la etiqueta son de base descriptiva- argumentativa. Se elimina la palabra descriptiva para evitar confusiones en el lector.

4.2 Presentación de resultados

Según Cisterna (2005) la presentación de resultados hace parte del proceso de validación de una investigación cualitativa. El autor describe que el objetivo de esta etapa de investigación es “Informar de modo organizado y coherente de los resultados de la investigación a partir del procedimiento de triangulación hermenéutica” (p.63). Esta última es entendida como el proceso mediante el cual el investigador reúne y cruza la información contenida en el corpus de los resultados de la investigación, acción que le permite dar sentido y encontrar significado a los mismos. Este cruce se realiza inicialmente por estamentos, por instrumentos de recolección de la información y luego contrastando los anteriores con el marco teórico.

En ese orden de ideas se presentan a continuación los resultados encontrados como parte del proceso de triangulación y análisis de la información extraída del corpus obtenido durante la intervención, el cual consta de audios, videos, fotografías, rejillas de evaluación y carpetas de escritura de los estudiantes.

4.2.1 Aprendizaje significativo de la escritura

En el trabajo desarrollado al interior del aula, cuando se tiene como objetivo el aprendizaje significativo, se deben tener en cuenta cuatro principios integradores. El primero es llamado *diferenciación progresiva* y consiste en usar lo ya internalizado para captar nuevos significados, principio que se trabajó con los estudiantes al retomar, en las diferentes fases de las secuencias didácticas, los conceptos ya trabajados. En el caso de la tercera secuencia didáctica se retomó lo trabajado en las dos primeras, relacionadas con los afiches, lo cual permitió que los estudiantes entendieran los elementos que contienen las etiquetas y las funciones que estos cumplen. Lo anterior lo podemos evidenciar en la siguiente transcripción de la sesión de inicio de la tercera secuencia didáctica.

Registro N°9. Transcripción de registro audio-visual, fase de preparación, secuencia didáctica N°3

Docente: los afiches, ¿Qué deben tener obligatoriamente?
N1: las letras
Docente: y, ¿Qué más?
Niños (en coro): dibujos
Docente: cierto
N2: la fecha
Docente: en unos si, en otros no. Entonces los afiches deben tener obligatoriamente los dibujos y las letras. Ahora vamos a observar algunas etiquetas de productos (muestra diferentes etiquetas). ¿Qué observamos aquí en estas etiquetas?
Niños (en coro): letras
Docente: ¿Qué más?
Niños (en coro): dibujos
Docente: ¿Se parecen a los afiches o son diferentes?
Niños (en coro): se parecen (otros dicen): son diferentes.
Docente: ¿Por qué dicen que son diferentes?
 Varios niños quieren hablar por lo que la docente solicita que levanten la mano y pidan la palabra.
N1: porque tienen diferencias juntos
Docente: si bueno, ¿qué más?
N2: tienen las letras diferentes
N3: porque tienen dibujada la comida
Docente: si estas porque son empaques de comida pero, todos no son de comida. Vamos a ver otros. Pero, ¿De pronto tienen algo parecido a los afiches?
N3: los dibujos y las letras
N4: la comida
Docente: si bueno, en el caso de los afiches del Día de la Colombianidad. Pero, ¿Si no fueran de comida?
 En este momento se reparte una etiqueta a cada niño para que la observe detenidamente. Cada uno describe de qué tipo de producto es su empaque.
Docente: ustedes, ¿Cómo hacen para saber a qué producto corresponde la etiqueta?
Niños (en coro): por el dibujo y las letras
Docente: o sea que el dibujo que está ahí en la etiqueta en el empaque, ¿Nos sirve para?...
 Varios niños hablan a la vez pero, no se entiende bien.
N5: para saber que hay aquí adentro (señala su etiqueta)
Docente: para saber que producto es el que estamos comprando

Fuente: transcripción registro de audio, marzo 6 de 2017

De la misma manera, en el anterior registro podemos reconocer un ejemplo de *reconciliación integradora*, la cual implica percibir semejanzas y diferencias entre lo aprendido y lo nuevo para reorganizar el conocimiento. Como se puede observar los niños encontraron características similares y diferencias entre los afiches usados para publicitar un producto y los que promocionan un evento. Un logro similar se muestra en la siguiente transcripción de un diálogo presentado en la segunda secuencia didáctica.

Registro N°10. Diálogo, fase de preparación, secuencia didáctica N°2

Docente: ¿Qué partes tiene el afiche?
Niño 1: las letras
Docente: las letras, ¿Y qué más?
Niños en coro: los dibujos

Niño: los números

Docente: los números son la fecha

Niño 2: la hora

Varios niños hablan al tiempo mencionando la hora y la fecha.

Docente: recordemos. En los otros afiches que vimos, los anteriores ¿Tenían fecha? ¿Los que hicimos primero?

Niños: no

Docente: ¿Por qué no tenían fecha?

Niña 1: porque decían que nos gustaba la música

Docente: eran para otra cosa. Le estábamos contando a los compañeros del colegio que nos gustaba la música y que canciones, no necesitaban la fecha, estos sí, ¿Por qué?

Niña 2: para saber el día

Niño 3: en qué día tienen que ir

Docente: ¿A qué?

Niña 1: al día de la Colombianidad.

Fuente: transcripción de registro audio-visual noviembre 10 de 2016

Como se puede observar los estudiantes comprendieron que para realizar un afiche que promociona un evento deben tener en cuenta nuevas características que antes no habían tenido en cuenta, las que hacen este texto diferente a los que habían realizado con anterioridad.

El tercer principio a tener en cuenta es la *organización secuencial* la cual implica que el conocimiento previo ordene el siguiente, por lo cual en el diseño de las secuencias didácticas se llevó una progresión de un afiche a otro para luego llegar a las etiquetas, las cuales reúnen características de los anteriores. La importancia de este principio se retoma en la anotación del diario de campo del 21 de noviembre de 2016 que se presenta a continuación.

Registro N°11. Transcripción Diario de Campo de la docente investigadora

Al trabajar con los empaques reales de productos y observar cómo están etiquetados, los niños lograron conectar lo que conocen con respecto a los afiches con las características de las etiquetas. Al ser elementos publicitarios tienen cosas en común que los niños pudieron relacionar. El uso de la imagen, del color para llamar la atención; el hecho de que ambos puedan tener un texto, incluido el nombre del producto y un slogan. Obviamente para ellos es más sencillo y divertido, observar las etiquetas de los productos que consumen con frecuencia. Se identificaron empresas que elaboran varios productos similares como: Ramo, Kellogg's, Frito Lay

Fuente: Transcripción Diario de campo noviembre 21 de 2016

Con relación al principio de *consolidación*, el cual trata de la realización de tareas de manera reiterada en momentos diferentes, el llevar a cabo el proceso de elaboración de borradores antes de realizar las versiones finales de los afiches y luego de manera posterior realizar la versión final del afiche, facilitó el cumplimiento de dicho principio y

aportó en el cumplimiento del objetivo de la investigación de posibilitar el aprendizaje significativo de la escritura pues este es un proceso que implica tiempo y actividad del sujeto que aprende, los registros fotográficos de las fases de preparación y producción durante la segunda secuencia didáctica dan cuenta de esto.

Registro N° 12.
Realización borrador, afiche N°2



Registro N° 13.
Producción borrador, afiche N°2



Registro N°14.
Producción final, afiche N°2



Fuente: archivo fotográfico. Fases de preparación y producción de la Secuencia Didáctica N° 2

Los registros fotográficos arriba presentados evidencian los aportes del aprendizaje significativo al aprendizaje de la escritura. En primer lugar, este proceso se centró en la actividad de los alumnos pues fueron estos los actores principales en el diseño de afiches y etiquetas, lo cual es coherente con el planteamiento teórico que explica que el aprendizaje significativo supone cambio, aplicación y producción de conocimiento para quién lo construye. A este respecto Rodríguez (2011) plantea “El aprendizaje significativo por definición, debe ser transferible a nuevas situaciones y contextos, pero de forma autónoma y productiva por parte de quién aprende” (p. 40). En relación con la escritura esto implicaría que los niños puedan emplear lo que van aprendiendo a nuevas situaciones en las cuales el uso de la escritura sea necesario. Lo anterior se vivenció con la necesidad surgida en los estudiantes de emplear lo ya aprendido sobre la escritura, en la primera secuencia, en la elaboración del segundo afiche y en el diseño de las etiquetas. El siguiente registro así lo evidencia, pues los niños emplearon tanto la imagen como la escritura para realizar el borrador de la etiqueta, además recordaron la importancia de elementos como el color, el tipo de letra y la ubicación de los elementos en el papel.

Registro N°15. Producción de los niños, borrador etiqueta.



Fuente: archivo fotográfico, marzo 6 de 2017(P1020381) y marzo 16 de 2017 (P1020423)

En último lugar se retoma la idea fundamental según la cual sin aprendizaje significativo no conceptualizamos y si no conceptualizamos no aprendemos. En palabras de Rodríguez (2011) “No hay aprendizaje significativo si no se captan los significados; esta captación es dependiente de la interacción personal; el intercambio y la negociación de significado entre diferentes protagonistas del evento educativo es lo que determina su consecución” (p.39). Uno de los ejemplos de negociación se vivió en la escogencia de los nombres, tanto de producto como de marca, para la etiqueta del producto a elaborar en la tercera secuencia didáctica, proceso mostrado a continuación en la transcripción de una parte de la fase de preparación de la tercera secuencia didáctica.

Registro N° 16. Diálogo fase de preparación, secuencia didáctica N°3

Docente: ¿Qué nombre se les ocurre?

N6: palomitas Choc

Docente: muy buen nombre, ¿A alguien se le ocurre otro nombre? Piensen en otro nombre

N1: palomitas son muy ricas

Docente: eso lo podríamos poner en alguna parte.

N3: palomitas amarillas

Docente: palomitas amarillas, ¿Qué otro nombre?

N4: palomitas de colores

N7: palomitas de miel

Docente: pero ¿Si no les vamos a echar miel?

Niños: risas

N8: palomitas explosivas

Docente: ¡palomitas explosivas! Ese nombre está divertido ¿Cierto?

Niños: ajá

Docente: si porque uno ve ese nombre: "Palomitas explosivas" y a uno le dan ganas de comprarlo para ver a que saben.

N3: palomitas picantes

Docente: ¿Será que las vamos a hacer picantes?

Niños: risas

N9: palomitas de maíz

Docente: ¿Qué tal si dejamos el nombre de palomitas Choc explosivas?

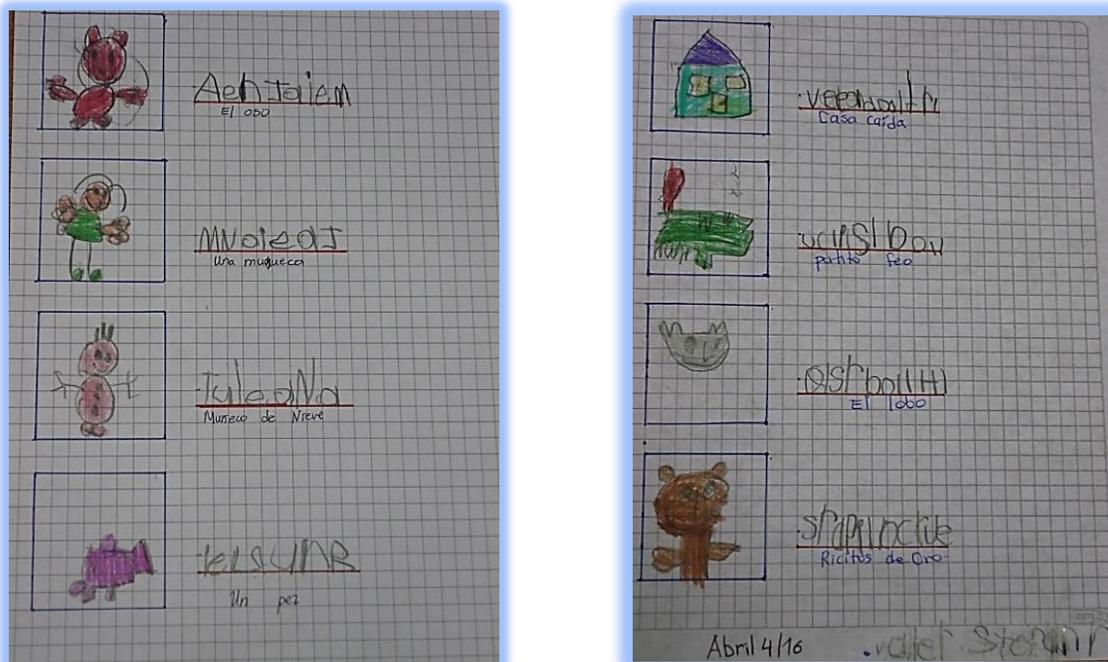
Niños (en coro): Si

Fuente: Transcripción de Registro audio-visual marzo 6 de 201. Fase de preparación Secuencia Didáctica N°3

Sobre el proceso de construcción de la escritura alfabética

En relación con el proceso de construcción de la escritura alfabética, las imágenes muestran que antes de la intervención los estudiantes presentaban un nivel de conceptualización de la escritura correspondiente a la hipótesis silábica, otros silábica alfabética.

Registro N°17. Producción escrita, evidencia de hipótesis de escritura



Fuente: archivo fotográfico mayo de 2016 (P1020393, P1020410)

El trabajo realizado en el aula tenía como objetivo lograr que los niños se atrevieran a escribir y tanto ellos como sus padres valoraran dichos intentos de escritura, los cuales reflejan el nivel de comprensión de la escritura alfabética manejado por ellos hasta el

momento. Para tal fin se usaban dos estrategias, la primera la realización de listas con relación a temas trabajados en el aula de clase las cuales fueron a la vez parte del proceso de diagnóstico para elegir el tema del proyecto de aula. La segunda era el solicitar a los niños acompañar sus dibujos de una explicación breve sobre los mismos. Si bien no se puede afirmar de manera rotunda que todos empezaron a escribir en forma alfabética gracias a la intervención, si es cierto que esta permitió motivar a los estudiantes para crear frases y escribirlas con un propósito real, con lectores reales, lo cual llevo a los niños a procurar ser claros en su escritura con el fin de ser leídos y comprendidos.

En el proceso de alcanzar el aprendizaje significativo son fundamentales tanto la interacción como la actividad del sujeto que aprende. Esta última implica centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante y en las acciones que este ejecuta de forma tanto física como mental. En la realización de las actividades planeadas en las secuencias didácticas los niños estuvieron activos en todo momento, analizando afiches publicitarios, su estructura y mensaje, haciendo los borradores de sus propios afiches y luego sus versiones finales, evaluando su desempeño y el de sus compañeros, etc.

Registro N° 18. Ejemplo escritura colaborativa



Registro N°19. Proceso de producción afiche N°1



Fuente: archivo fotográfico noviembre 20 de 2016 P102024, 06/ 03/2017 P1020373

Cabe anotar que para la docente investigadora fue importante desarrollar el acompañamiento a los niños teniendo como referente los principios del Aprendizaje Significativo. Si bien es cierto que tal como afirma Rodríguez (2011) el aprendizaje

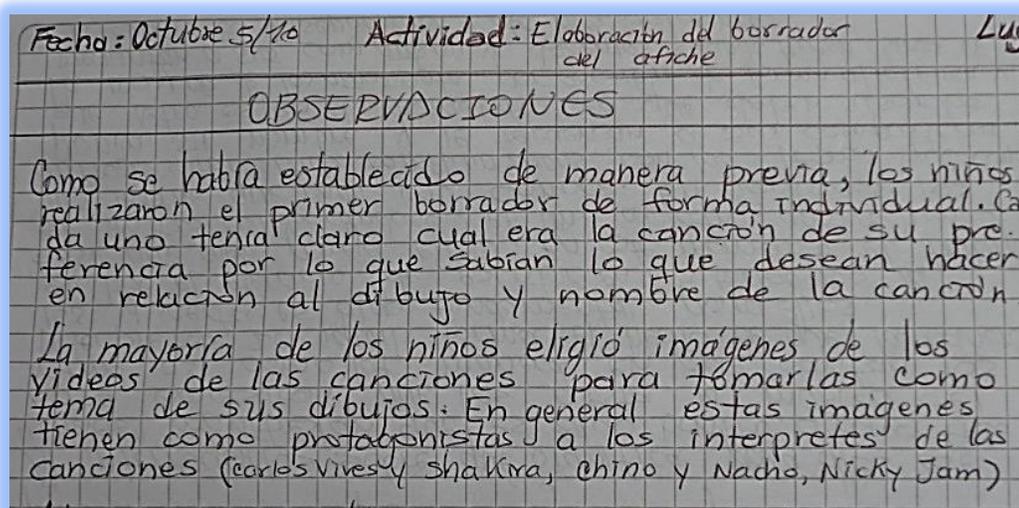
significativo es el que nos permite conceptualizar y por tanto aprender, lo cual haría obvio y redundante poner tanto énfasis en el tema, vale la pena retomar la teoría del Aprendizaje Significativo porque muchas veces en la práctica cotidiana en el aula se da por sentado que lo que se hace es adecuado y en ese proceso se dejan de lado aspectos obvios, en teoría pero, descuidados en la práctica. Al tener el marco de referencia de la teoría de Ausubel fue posible hacer un acompañamiento más preciso y adecuado, de igual manera realizar la planeación y puesta en práctica de las secuencias didácticas asumiendo el rol de guía y potenciadora de procesos para llevar a los niños a niveles superiores en su proceso de aprendizaje de la escritura.

4.2.2 Didáctica de la escritura

Encontrar el diseño didáctico adecuado para implementar la intervención de la investigación facilita el logro de los objetivos planteados en el mismo. Si bien el auge de los proyectos de aula promueve una tendencia a trabajar en dicha dirección, la secuencia didáctica permite concentrarnos en temas específicos abordando en este caso todas las etapas necesarias en la comprensión de una tipología textual y en la posterior producción y evaluación de la misma.

Como se evidencia en las anotaciones del diario de campo de la docente investigadora, cada etapa se vivió, con sus dificultades y ventajas, permitiendo desarrollar con los estudiantes procesos de aprendizaje significativo.

Registro N° 20. Anotaciones en Diario de Campo de la docente investigadora



Fuente: archivo fotográfico, octubre 5 de 2016

Con respecto a la necesidad de plantear el proceso de aprendizaje de la escritura en torno a situaciones reales de uso de la misma, es importante que los niños puedan *aprehender* la escritura, es decir, lograr comprenderla al emplearla e interactuar con ella, en resumen al vivirla. Aprender la escritura implica ir más allá de comprender las propiedades formales de la misma, es decir abordar aspectos diferentes a la realización de los trazos de las letras y la combinación de estas, conlleva el poder vivir la escritura al emplearla en situaciones reales en las cuales se pueda comprender el significado de la elaboración de un texto. En el desarrollo de la implementación los niños vivenciaron las fases de elaboración de un texto construido en cada caso para cubrir una necesidad real. De acuerdo con los registros fotográficos (*P1020227, P1020255, P1020260, P1020299 P1020340, P1020348*), en total cada estudiante participó de la realización de dos afiches y una etiqueta, los cuales circularon, fueron dados a conocer a la comunidad educativa y se emplearon para cumplir con los objetivos planteados en cada una de las secuencias didácticas. Esto permitió a los estudiantes entender el propósito de escribir y llegar a encontrar en ello recompensa de carácter afectivo, que no se esperaba hallar en el momento de proyectar la implementación de la intervención, vivenciando así las propiedades instrumentales de la escritura.

4.2.2.1 Preparación

Desde la preparación, pasando luego por la producción finalizando con la evaluación, las secuencias didácticas aportaron a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta etapa de la secuencia didáctica, en particular, permitió a los estudiantes analizar las características de los afiches y las etiquetas, textos presentes en su entorno pero, que hasta el momento no habían sido trabajados en el aula de clase.

Esta etapa también permitió la participación de los niños y su empoderamiento en la toma de decisiones acerca de lo que se quería mostrar en los afiches y en la etiqueta. Así se logró una transformación positiva de las relaciones de poder vividas al interior del aula, pues la docente investigadora pudo delegar la toma de decisiones y también promovió el establecimiento de acuerdos entre los niños por medio del diálogo y la concertación. Los estudiantes pudieron dar los argumentos que sustentaban sus

decisiones y explicar el porqué de las mismas, lo cual facilitó la labor de apoyo de la docente.

Esta fase de preparación dio una base sólida al desarrollo de las tres secuencias y ayudó a la docente investigadora a regular de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y a establecer de manera adecuada la progresión de los contenidos a trabajar.

4.2.2.2 Producción

El primer componente promovido por las secuencias didácticas enfocadas en el diseño de afiches y etiquetas, fue el poder vivenciar las implicaciones de la preparación de cualquier texto. Los niños realizaron borradores de los afiches -los cuales llamamos ensayos- sobre los cuales trabajaron y convirtieron en insumos al momento de llegar a acuerdos grupales para la elaboración de las versiones finales de los afiches. Luego realizaron las versiones definitivas de los afiches para llegar a su posterior publicación, lo que les dio una idea clara de la importancia de escribir y el sentido de esta actividad, de su importancia para transmitir un mensaje y llevarlo a sus compañeros, comprendiendo así las propiedades instrumentales de la escritura. Como se observa en los siguientes registros el borrador del afiche fue la base para realizar la producción final, llevando a cabo los ajustes necesarios.

Registro N°21. Ejemplo Borrador afiche



Registro N°22. Trabajo individual, producción afiche N°1



Fuente: Archivo fotográfico, octubre 20 (P1020236) y noviembre 10 de 2016 (P1020302)

Con la implementación de las secuencias didácticas se aprovecha el interés de los niños, de escribir en forma alfabética, para lo cual se realizan borradores de los afiches a elaborar, como se había mencionado con anterioridad. Los estudiantes, en ese momento, ya conocían las letras del alfabeto de manera visual y auditiva y procuraban escribir las palabras y frases en forma alfabética. Cabe anotar que los niños de este grupo, mostraron entusiasmo por la escritura, por lo cual se esforzaron por escribir “bien”- es decir igual a los adultos o hermanos mayores- desde el comienzo del año. Por tal motivo, partiendo de su conocimiento de las letras del alfabeto de manera visual y auditiva, siempre que tenían una duda en la escritura de una palabra la repetían varias veces haciendo énfasis en su sonido-es decir empleando estrategias de fonetización- si la duda persistía, se acercaban a la docente para solicitar su ayuda. Este proceso está reflejado en el siguiente registro el cual presenta la transcripción de una actividad de la fase de producción en la tercera secuencia didáctica.

Registro N°23. Diálogo en el proceso de escritura en la producción de la etiqueta.

Docente: (se aproxima a Camila que ya escribió oso po...) Camila ya escribiste oso, polar (repite despacio la palabra haciendo énfasis en el sonido de la l, de la a y de la r), la niña escribe con rapidez la l y la a.

Camila: ¿La r? (la escribe)

Docente: nos hace falta escribir palomitas Choc explosivas. (Se aproxima a Camilo y María, ellos quieren escribir el nombre del producto). Palomitas Choc explosivas, empiecen (repite despacio) pa-lo-mi-tas.

Camilo: la de papá (le señala a su compañera que es la que está escribiendo, ella hace la p)

Docente: pa, a

María: ¿La a? (y la escribe)

Docente: pa- lo- mi tas, pa-lo, l (haciendo énfasis en el sonido de la letra)

María: ¿La o?

Docente: (pide al niño que ayude a sus compañera) no es pao, si no palo (vuelve a hacer énfasis en el sonido de la l).

Camilo: profe esta, (recuerda cual es la l y la dibuja en el aire para que la docente la vea) Hay otra pareja a su lado que está escribiendo también, ya han escrito palo...

Docente: ustedes ya escribieron palo- mi-tas. (Hace énfasis en la m), el niño la escribe con rapidez.

Joseph: ¿La i? (la escribe y continua)

Camilo: así (dibuja una M en el aire, su compañera lo observa pero, está confundida)

Docente: ella la tiene en su nombre. María Ángel, ¿Tu cómo te llamas? Ma-ría ángel (la niña escribe la M)

Docente: (observa y se dirige a la otra pareja, ya terminaron de escribir palomitas pero, la s está escrita al revés). ¿Esto es el dos? ¿Esto es el dos?

Joseph: la s

Camilo: ¿La i? La i, (su compañera la escribe)

Docente: palomi- tas (enfatisa la t)

Camilo: esta (dibuja en el aire la T, su compañera la escribe)

Docente: ¿Qué se necesita para que suene tas? (Hace énfasis en la a y la s, la niña las escribe) (Se dirige al otro grupo que ya ha escrito palomitas). Bueno ustedes ya escribieron palomitas, listo. ¿Cómo se escribirá Choc?

Joseph: yo, yo, yo. La ch

Docente: ¿Quién se acuerda cómo es?

Joseph: yo (toma el lápiz y escribe H)

Kevin: (señalando lo que escribió Joseph), ¿Esa?

Docente: escríbela tú, Kevin. (Kevin escribe a un lado de la hoja la H). ¿Esa suena ch? (María acabó de escribir palomitas y ahora quieren seguir con las demás palabras)

Camilo: ¿Ahora van separados o juntos? (Se refiere a las palabras)

La docente lo invita a contar las palabras que debe escribir, cuentan tres. Desde el año anterior la maestra ha empleado el método de contar las palabras con los dedos de la mano para que los niños asocien la separación que hay entre ellos con la segmentación por palabras al escribir.

Docente: ya hiciste palomitas, ¿Choc ira separado o no?

Camilo: separado (María ha estado atenta a la conversación y empieza a escribir la segunda palabra separada de la primera.

Docente: ¿Quién recuerda cómo hacer la ch? (Se dirige a todo el grupo)

Catalina: la c y la h

(Camilo la escribe en el aire)

Docente: ¿Cuál es la c, Camilo?

Camilo: la mía, ahora, ¿la tengo que poner ahí?

Docente: sí. La h, ¿Quién se acuerda cuál es la h? La que perdió la voz y quedó mudita. ¿Se acuerdan de la que perdió la voz esa es la h?

Camilo: ¿Así? (escribe la h en el aire)

Fuente: transcripción de Registro de audio 8(P1020370-71) marzo 6 de 2017. Fase de producción, Secuencia Didáctica N° 3

Como se observa en el registro anterior los niños, en la tercera Secuencia Didáctica, ya habían asumido que en el proceso de producción de los textos pueden contar no solo con el apoyo de la docente, sino también con el de sus compañeros. Otra característica a destacar es el interés mostrado por los estudiantes durante las tres secuencias didácticas, lo cual permitió que la producción de los afiches y la etiqueta fuera realizada en forma satisfactoria. A continuación se pueden observar registros fotográficos en los relacionados con el borrador y la versión final de los afiches.

Primer afiche: de la planeación a la producción final

Registro 24. Ejemplo borrador afiche N°1



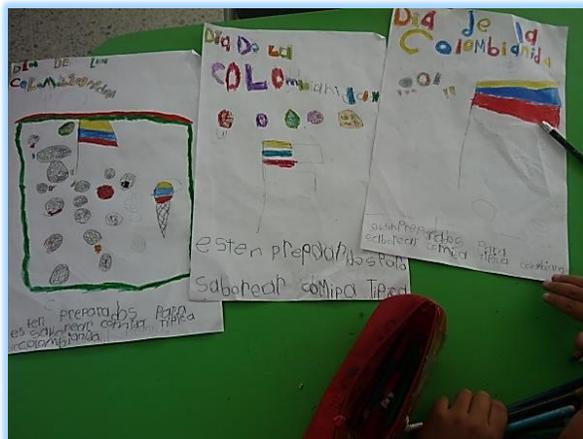
Registro 25. Ejemplo versión Final afiche N° 2



Fuente: archivo fotográfico, P1020227 (20/10/16), P1020255 (24/10/16) . Secuencia Didáctica N°1

Segundo afiche: del borrador a la producción final

Registro 26. Ejemplo borrador afiche N°2



Registro 27. Ejemplo de versión final afiche N°2



Registro fotográfico P1020299 (10/11/16), P1020340 (22/11/16)

4.2.2.3 Publicación

La implementación de la propuesta permitió a los niños emplear la escritura en situaciones reales al dar a conocer a sus compañeros sus canciones favoritas, promocionar un evento y realizar etiquetas para un producto, elaborado por ellos y la docente investigadora, el cual se compartió con los compañeros. Los estudiantes exhibieron su trabajo y lo explicaron a sus padres y compañeros, con estos últimos conversaron sobre su trabajo en dos momentos en especial, el primero cuando se fijaron los afiches en los diferentes salones para promocionar el Día de la Colombiandad y luego el día de este evento, pues los afiches hicieron parte de la decoración del lugar en que se llevó a cabo, como consta en los registros se presentados a continuación.

Registro N°28. Afiche N°2 publicado en el aula del curso 303



Fuente: archivo fotográfico, noviembre 24 (P1020347)

Registro N°29. Afiches secuencia N°2 usados como decoración en el Día de la Colombianidad.



Fuente: archivo fotográfico noviembre 21 de 2016 (P102033)

Es importante resaltar la forma en que los afiches se constituyeron en parte de la vida diaria de los estudiantes de los diferentes grupos de la sección primaria de la sede C del Colegio Diego Montaña Cuellar. Los estudiantes mayores se sorprendieron de las capacidades mostradas por los niños de Transición 03 ya que la publicación de los

afiches permitió a los integrantes de la comunidad educativa conocer el trabajo que se estaba realizando con la implementación de la presente investigación.

Otro ejemplo de la publicación de los afiches, en este caso de la secuencia N°1, se presenta en seguida. En este registro fotográfico se observa el lugar en el que se fijaron los afiches producidos en la Secuencia Didáctica N°1.

Registro N° 30. Publicación afiche N°1



Fuente: archivo fotográfico, P1020260 (1/11/16)

En el registro N° 30 se observa el lugar en el que se publicaron los afiches correspondientes a la secuencia didáctica N°1. El publicar estas producciones fue crucial para motivar a los estudiantes y mantener el entusiasmo por la escritura, ya que los niños recibieron comentarios positivos de sus familiares, compañeros, docentes y directivos docentes. Se hace evidente la necesidad de la circulación de los textos escritos por los niños, se requiere darlos a conocer pues esto permite a los pequeños la comprensión de las propiedades instrumentales de la escritura.

4.2.2.4 Evaluación

Un elemento relevante en las secuencias didácticas es la evaluación, aspecto que juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. En esta investigación la evaluación permitió realizar un seguimiento y acompañamiento adecuado a los estudiantes, aportó a la identificación de las habilidades propias y las de sus compañeros, ayudó a evidenciar los niveles de comprensión alcanzados y facilitó la resignificación de las prácticas docentes al facilitar la identificación de las fortalezas y debilidades de los niños, la docente misma y el proceso de aprendizaje en general. Un ejemplo de este componente se presenta a continuación.

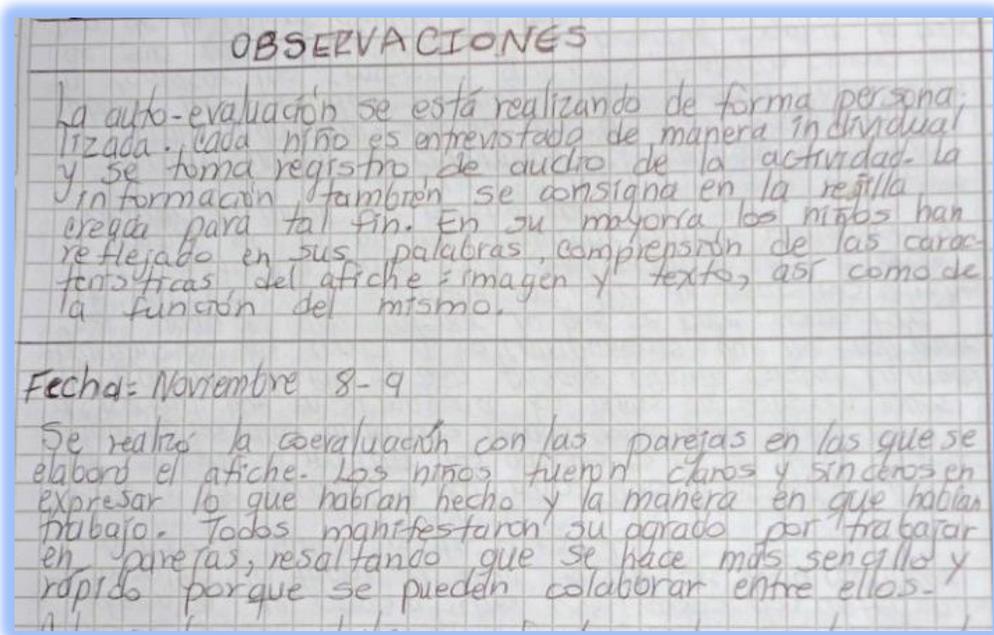
Registro 31. Transcripción de la coevaluación del afiche N°1

<p>Docente: ¿Por qué es importante poner una imagen en el afiche? Dailin: para saber de qué se trata, para saber de cómo es y sobre todo que importa las letras. Docente: y las letras, digamos lo que escribimos, ¿Por qué es importante? Dailin: las letras para que escriba lo que queremos escribir, para que escriba que canción es, que cosa es y lo más importante es el número o la hora. Docente: en el que vamos a hacer ahorita. Y ¿en el otro que hicimos? Dailin: en el otro, ay, hay tuvimos experiencias, sobre todo por Danna. Que Danna lo hizo muy bonito Docente: pero, lo que escribiste tú en tu afiche, ¿Para qué lo escribiste? Dailin: pues para saber de qué se trata... para saber la música que es.</p>

Registro de audio, autoevaluación secuencia N° 1, noviembre 6 de 2016

En el caso particular del proceso de evaluación de las tres secuencias, los resultados fueron positivos como se muestra en el registro porque la realización de las actividades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación brindó información importante acerca de los avances y dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior permitió ajustar las actividades y brindar un apoyo más fuerte a los niños que tuvieron dificultades en la producción de los textos. Como se puede apreciar en los registros la evaluación se realizó primero en forma individual permitiendo la participación de todos los estudiantes en la valoración de las actividades desde su experiencia personal.

Registro N°32. Reflexiones registradas en el Diario de Campo de la docente investigadora



Fuente: archivo fotográfico P1022415 octubre 28, noviembre 2, 8 y 9 de 2016

4.2.2.5 Escritura colaborativa

En esta investigación se entiende la escritura como una construcción sociocultural que debe ser aprendida en un grupo social, como el constituido en el aula de clase, con la colaboración de pares y adultos. En las diversas actividades llevadas a cabo como parte de las secuencias didácticas, se dio la oportunidad a los niños de apoyarse unos a otros y construir de forma conjunta los diversos textos producidos. Aún los niños que prefirieron el trabajo individual, terminaron siendo ayudados por otros compañeros en las diversas tareas.

La interacción en el aprendizaje de la escritura se tradujo, en la implementación de la intervención, en forma de aprendizaje colaborativo. Este tipo de aprendizaje, definido en el marco teórico de la presente investigación, como una situación didáctica relacionada en forma directa con el aprendizaje significativo, fue vivenciado en el aula en la ejecución de las tres secuencias didácticas tal como lo evidencian los diferentes registros tomados durante las actividades. Lo anterior se aunó al hecho de poder contar con el apoyo de pares más avanzados, del mismo grupo, quienes les dieron explicaciones y los orientaron facilitando el proceso de escritura. Aunque los borradores de los afiches fueron

realizados de forma individual, en su elaboración los niños compartieron ideas y se realizaron sugerencias unos a otros. En la elaboración de la etiqueta no se hizo borrador y los pequeños se colaboraron mucho en la escritura de las palabras, tanto los que trabajaron de forma individual, como los organizados en parejas.

Registro N°33. Diálogo en el proceso de coevaluación secuencia N°2

Docente: y, ¿Cómo les pareció a ustedes hacer el afiche entre los dos?

Cristian Camilo y Cristian Sneider: bien

Docente: ¿Por qué?

Cristian Camilo: porque nos quedó bonito.

Cristian Sneider: quedó bonito

Docente: y además de que quedó bonito ¿Qué pasa?

Cristian Sneider: fue chévere, fue chévere hacer el dibujo

Docente: ¿Será mejor trabajar entre dos que uno solo?

Cristian Camilo: es mejor trabajar con dos

Docente: ¿Por qué?

Cristian Sneider: porque así uno se ayuda, ayuda más con los dos amigos. Entonces como ayuda lo puede hacer rápido y termina.

Fuente: Transcripción de audio coevaluación, noviembre 11 de 2016

Registro N°34. Diálogo en el proceso de coevaluación N°2

Docente: y ¿Cómo les pareció hacer el afiche entre los dos? ¿Si les gustó?

Kevin David: si

Docente: ¿Por qué?

Joseph: eh, tantas cosas...

Docente: ustedes creen que ¿es mejor hacerlo así entre los dos? O, uno solo, ¿Cómo será mejor?

Joseph: porque terminan más rápido.

Docente: ah, terminan más rápido. Y, ¿Cómo les parece ayudarse así entre los dos?

Kevin David: será, será como a los dos tocamos ayudarnos unos a otros, y tocamos, tocábamos hacer dibujos bonitos y ahí tocábamos hacia letras y...

Docente: pero ¿Les gustó entonces?

Joseph: nos gustó

Fuente: Transcripción de audio coevaluación, noviembre 11 de 2016

En relación con la forma de trabajo, ya sea individual o en parejas, los niños cumplieron con el objetivo, en cada secuencia, de construir un texto afiche o etiqueta. Cabe anotar que los estudiantes a quienes se les dificulta el trabajo en grupo tuvieron mejores resultados al elaborar sus trabajos solos. Esta situación se presentó con niños que con anterioridad han evidenciado falencias en el desempeño individual, sobre todo a nivel de comportamiento y habilidades de interacción social. Los estudiantes con preferencia por el trabajo en grupo fueron dinámicos, intercambiaron ideas y compartieron responsabilidades obteniendo buenos resultados. En ambos casos el éxito de las tareas depende del grado de comodidad de los niños, es decir, de sus habilidades para socializar y de la empatía con sus compañeros.

Registro N° 35. Producción afiche N°1



Fuente: archivo P102036 (20/10/16)

Trabajo individual

Registro N° 36. Producción afiche N°1



Fuente: archivo P1020246 (20/10/16)

Trabajo colaborativo

Así mismo en lo concerniente a los aportes del trabajo colaborativo, en el desarrollo de las actividades se pudieron vivenciar la enseñanza mutua, el apoyo social del grupo, el valor motivacional y la autonomía de los niños para realizar las tareas. Lo anterior se encuentra ejemplificado en las transcripciones que se encuentran a continuación de actividades realizadas en la elaboración del segundo afiche.

Registro N°37. Descripción actividad de escritura secuencia N°2

GRUPO 4: dos niños y una niña. El grupo ha decidido escribir la frase: prueba esta comida. Cuando la docente se acerca a ellos ya han avanzado en la escritura de la frase. Miguel y Joseph ya están terminando, Meiling solo ha escrito prueba, la maestra sugiere que entre los dos niños revisen sus textos para ver si están correctos, lo cual hacen. Joseph señala a Miguel las letras que ha omitido, entre tanto la docente acompaña a Meiling en la escritura de la frase.

Fuente: transcripción archivo audiovisual, noviembre 10 de 2016

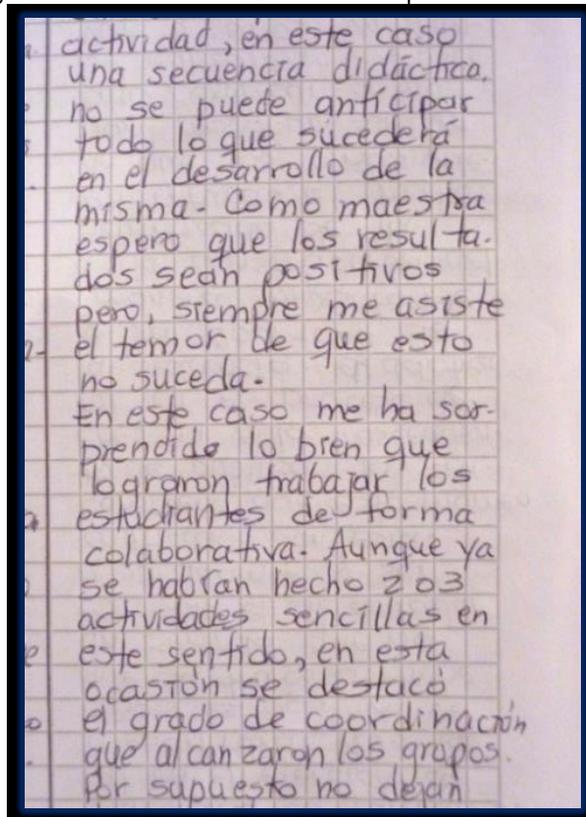
Registro N°38. Ejemplo de Escritura colaborativa afiche N°2

GRUPO 5: tres niños, uno de ellos ausente de clase en este día. Los niños dudan mucho sobre lo que van a escribir, finalmente Felipe dice: me gusta la comida, la docente les recuerda que deben invitar a otros niños, Felipe dice: vengan Sneider sugiere: vengan a comer. Los dos están de acuerdo con mantener esa frase y la escriben en sus borradores. Los dos se apoyan mutuamente en la escritura recordando las letras que necesitan. Se acerca Helen, que es de otro grupo, les corrige y sugiere como escribir las palabras.

Fuente: Transcripción archivo audiovisual, noviembre 10 de 2016. Fase de producción afiche N°2

Un aporte del aprendizaje colaborativo es el poder transformar el rol del docente, pasando de ser el eje central de toda actividad, a convertirse en guía, motivador y regulador del aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior es también coherente con el papel que debe tener el maestro para posibilitar el aprendizaje significativo, orientando a los niños, ayudándolos a encontrar las respuestas en lugar de tener siempre la respuesta. En este sentido se encuentra uno de los aportes mayores de esta investigación, la transformación de las prácticas de la docente investigadora quién logro avanzar en el logro de una mayor coherencia entre teoría y práctica, dejando de lado el control permanente de todas las actividades para llegar a encontrar que entre más sea el trabajo autónomo de los estudiantes, mayor es el potencial demostrado en su trabajo diario. Estos aspectos son resaltados en las anotaciones del Diario de campo observadas en seguida.

Registro N°39. Reflexiones Diario de Campo docente investigadora



Fuente: Registro fotográfico Diario de campo, P1020420 (19/10/17)

En relación con la propuesta didáctica planteada para la etapa de intervención en la presente investigación, la docente investigadora logró un alto nivel de organización de

su trabajo mejorando su práctica en el aula. Aunque el trabajo de producción colaborativa de textos argumentativos exige un trabajo arduo y un acompañamiento a los estudiantes de mayor exigencia, la propuesta permitió a la docente reconocer en los niños capacidades y talentos de los cuales tenía una leve referencia. De igual forma promover el trabajo colaborativo hace que los estudiantes más avanzados en su proceso de alcanzar la escritura alfabética, se conviertan en guías de sus compañeros, lo cual permite a la docente dedicar mayor tiempo a aquellos que requieren orientación más precisa y cercana.

Además de lo anterior las dificultades logísticas presentadas durante la intervención, debidas al cambio de sede, hicieron que la docente investigadora buscara solucionar diversos problemas exigiendo al máximo su creatividad. Sin embargo un aspecto complicado de manejar fue lograr integrar a los grupos de trabajo a los niños con dificultades en sus procesos de desarrollo afectivo. En este aspecto se logró la participación parcial de los estudiantes y se generó la necesidad de crear estrategias enfocadas a una mayor inclusión de cada uno de los niños con dicha problemática.

4.2.3 Textos de base descriptiva-argumentativa

Los textos publicitarios procuran describir los productos de manera tal que esta descripción se convierta en un argumento para convencer al público de adquirirlo o ejecutar una acción (Adam & Bonhomme 1997) , en el caso de afiches de campañas de salud, cuidado del medio ambiente, etc. En el momento de preparación de la primera secuencia didáctica se analizó el contenido de diversos afiches, como consta en el ejemplo presentado a continuación, leyendo primero las imágenes y luego los textos, con el propósito de comprender como estos elementos nos transmiten un mensaje claro.

Registro N°40. Ejemplo de afiche Campaña Institucional



Fuente: afiche encontrado en internet, campaña por el cuidado del agua

Registro N°41. Transcripción actividad de la fase de preparación secuencia N°1

Docente: Alguien me va a decir que entendió de este afiche (varios niños levantan la mano y le da la palabra a Aileen)

Aileen: no gastar el agua porque se gasta mucho y llega el recibo caro

Docente: muy bien

Niña 2: no gastar tanta agua

Niño 1: y tiene que pagar mucho

Niño 2: muchísimo

Docente: y además de pagar mucho, ¿Qué pasa?

Niña 3: no jugar con el agua

Docente: entonces el mensaje del afiche es cuidar el agua, vamos a leer lo que dice: **“Cuida el agua y el medio ambiente, reflexiona, cambia... mejora”**

Fuente: Registro audio-visual septiembre 26 de 2016

Como consta en la transcripción los niños captan con facilidad el significado transmitido por el afiche evidenciando su capacidad para leer las imágenes. De igual forma al realizar los afiches y la etiqueta pudieron plasmar las características principales de los mismos en los componentes gráfico y escrito. En los registros 43, 44 y 45 se observa la manera como los estudiantes plasmaron lo captado acerca de los afiches y etiquetas.

Registro N° 42. Ejemplo Afiche N°1



Registro N° 43. Ejemplo Afiche N°1



Registro N° 44. Borrador Etiqueta



Fuente: archivo fotográfico noviembre 21 de 2016 (P1020326 y P1020327) marzo 6 de 2017 (P1020383)

El diseño de los afiches implicó el conocimiento de las características de los mismos, analizar ejemplos de afiches publicitarios de productos y campañas, para llegar a entender la silueta textual de este tipo de texto, las intenciones y propósitos de los mismos. De esta manera se llegó a plantear la propuesta de afiche coherente con los objetivos de cada secuencia -uno para dar a conocer las canciones favoritas de los niños, el segundo para promocionar el “Día de la Colombianidad”- y elaborarlo teniendo en cuenta sus características principales significante icónico- imagen- y significante lingüístico- lo redaccional, slogan, marca-. Lo anterior se evidencia de manera clara en las transcripciones de las autoevaluaciones de los estudiantes , las cuales se realizaron a manera de entrevista y fueron consignadas en las rejillas diseñadas para tal fin por a docente. De igual forma en el momento de preparación de las secuencias didácticas cuando los niños, con la mediación de la docente, planearon los elementos que iban a incluir en sus afiches como consta en los registros 46 y 47.

Registro N° 45. Ejemplo de coevaluación secuencia N°1

Docente: ¿Cómo se hace un afiche?

Hanna: primero lo tenemos que hacer en una hoja de borrador y luego la hacemos en la cartulina.

Docente: listo y en ese afiche ¿Por qué es importante colocarle un dibujo, una imagen al afiche?

Hanna: para poder saber los niños eh, que nos gusta la música.

Fuente: transcripción de audio noviembre 9 de 2016. Evaluación Secuencia Didáctica N° 1

Registro N° 46. Diálogo en la fase de preparación afiche N°1

Docente: por ejemplo, si vamos a hacer la de Andas en mi cabeza, ¿Qué dibujo pondríamos ahí?

Niño 5: a Chino y Nacho

Docente: tenemos que poner a Chino y Nacho que son los que cantan la canción. Y que podíamos poner de las letras, ¿Qué escribimos?

Niña 1: ¿andas en mi cabeza nena a todas horas?

Docente: el nombre de la canción podría ser. ¿Qué más podemos poner?

Niño 5: que nos gusta

Niño 2: (repite lentamente) andas en mi cabeza.

Docente: que nos gusta, cierto. ¿Y por qué nos gusta? Si tenemos que poner en el afiche porque nos gusta la canción ¿Ustedes qué escribirían?

Niña 1: es chévere, divertida

Niño 2: porque la música es chévere

Fuente: transcripción archivo audio-visual septiembre26 de 2016. Fase de preparación Secuencia Didáctica N° 1

En lo referido al segundo afiche, los niños pudieron establecer semejanzas y diferencias entre dos clases de afiches, comprender los diferentes objetivos, llegando así a entender que los textos se deben adaptar a la función que cumplen, a la forma en que se van a publicar y a las personas a las que van dirigidos, resultado evidenciado en la transcripción presentada a continuación.

Registro N°47. Ideas de los estudiantes acerca del componente escrito del afiche N°2

Docente: en los afiches que vamos a hacer ¿Qué vamos a escribir?

Niña 1: Hay que hacerlo bonito, escribir bien las letras.

Docente: eso es importante pero, ¿qué vamos a escribir?

Niño1: que es el Día de la colombianidad

Docente: si lo primero que debemos escribir es que es el Día de la colombianidad. Y ¿Qué más debemos escribir?

Niño 1: que día es

Niña 1: a qué hora es

Niño 2: qué fecha

Niña 2: dónde es

Niño 3: qué número

Docente: aja, el número del día.

Niño 3: la fecha

Docente: la fecha es el número del día, así como ponemos la fecha en el tablero

Fuente transcripción archivo audio-visual noviembre 8 de 2016. Fase de preparación Secuencia Didáctica N° 2

Los estudiantes elaboraron los afiches con las características requeridas para cumplir con el objetivo del mismo, el cual era el invitar a un evento escolar tradicional, como se puede observar a continuación.

Registro N°48. Ejemplo afiche N°1



Registro N°49. Ejemplo afiche N°2



Fuente: archivo fotográfico noviembre 21 de 2016 (P1020326 y P1020327)

En relación con los componentes de los afiches y etiquetas, el diseño de estos permitió a los niños llegar a identificar la forma en que una imagen y una frase- argumento- pueden persuadir al lector y llevarlo a ejecutar diversas acciones. En un primer momento lo llamativo de la imagen logrará atraer su atención para que observe el afiche o etiqueta, luego la lectura del texto en total, imagen y componente escrito, podrá llevarlo a escuchar la canción descrita, observar el video de esta, consumir o preguntar por el producto expuesto en la etiqueta.

Registro N° 50. Ejemplo coevaluación afiche N°1

Docente: ¿Por qué crees que es importante ponerle una imagen, un dibujo al afiche? ¿Para qué sirve eso?

Joseph Julián: para que las personas vayan a, a los lugares.

Docente: ¿Para qué más?

Joseph Julián: y...para que visiten las ciudades

Docente: y por ejemplo en el que tú hiciste ¿Para qué servía el dibujo?

Joseph Julián: umm, para ir a ver como canta Chino y Nacho

Docente: ah muy bien. Y, ¿Para qué sirve? Ustedes le escribieron una frase al afiche, ¿Cierto? ¿Para qué servía esa frase que le escribieron en el afiche?

Joseph Julián: para que ellos sepan a donde queda, para ir a conocer a Chino y Nacho

Fuente: transcripción archivo de audio, tomado durante la evaluación de la secuencia N°1, noviembre 9 de 2016

Los estudiantes comprendieron y explicaron, sin emplear los términos de forma explícita, que los textos por ellos producidos iban a lograr un impacto en los lectores persuadiéndolos de ejecutar las acciones representadas en los propósitos planteados al diseñar los afiches, es decir promocionar las canciones favoritas invitando a conocerlas y publicitar un evento para lograr la asistencia de los compañeros.

En referencia a la tercera secuencia didáctica, cuyo fin era elaborar la etiqueta para un producto previamente seleccionado por los niños, relacionaron las características de las etiquetas con las de los afiches hallando rasgos comunes y nuevas características que pueden estar presentes en los afiches, en algunas ocasiones, como lo son el nombre y logo de la empresa fabricante.

4.2.3.1 Componente icónico

Al realizar los afiches los estudiantes comprendieron la importancia de la imagen para dar a conocer sus pensamientos acerca de sus canciones favoritas, en el primer caso, transmitir con claridad la clase de evento al que estaban invitando, en el segundo caso, llamar la atención sobre el producto etiquetado y convencer a sus compañeros de que lo consuman, en el último producto.

Registro N° 51. Ejemplos de afiches 1 y 2



Registro N°52. Borradores etiqueta.



Fuente: archivo fotográfico, octubre 20. Noviembre 17 de 2016 y marzo 20 de 2017 (P1020238, P1020325 y P1020381)

De esta forma expresaron su comprensión acerca del poder de una imagen para convencer.

Registro N°53. Ejemplo de una coevaluación afiche N°1

Docente: ¿por qué será importante que tú le hagas un dibujo, una imagen al afiche?
 ¿Para qué servía ese dibujo que hicieron?
Laura Marcela: para poder que nuestros papás digan que está bonito.
Docente: y, ¿si lo ve otra persona?
Laura Marcela: que nos da un besito

Fuente: transcripción de registro de audio, fase de evaluación, afiche N°1

Al elaborar la etiqueta y observarla ya impresa, los niños vivenciaron lo que implica crear una imagen y el nombre de un producto de manera tal que se pueda persuadir a otras personas de adquirirlo. En este caso la imagen adquiere gran relevancia, por lo que la

etiqueta que el grupo eligió para ser impresa fue la que más detalles tenía en cuanto a la distribución de los elementos gráficos y escritos. El dibujo es rico en color y elementos, se prestó atención a los detalles en las letras, en cuanto a la forma de las mismas y a su tamaño, elementos que a pesar de ser escritos, tienen elementos visuales de gran relevancia en este tipo de textos.

Registro N° 54. Borrador de la etiqueta para impresión



Fuente: archivo fotográfico del borrador de la etiqueta elegida para ser impresa.

El trabajo realizado durante las tres secuencias didácticas permitió observar, como para los niños, es fundamental lo icónico y la manera en que este componente de los afiches y etiquetas facilitó el trabajo de escritura. Para la docente investigadora fue un resultado importante el poder reflexionar acerca de la manera en que se debe trabajar la producción de textos con los niños, reconociendo la importancia de combinar la parte gráfica con la parte escrita en lugar de procurar, en la mayoría de ocasiones, que los niños se concentren solo en la escritura. A propósito de la manera en que los niños realizaron la parte gráfica de sus producciones y analizaron imágenes de diversos afiches publicitarios se presentan los registros N°55 y N°56 en los cuales se observan anotaciones realizadas por la docente investigadora en su Diario de Campo.

Registro N° 55. Diario de Campo

en entusiasmo. El tema de sus canciones favoritas despierta en ellas muchas emociones que se ven reflejadas en la dedicación con la cual realizaron sus borradores. Aunque todos no poseen las mismas habilidades para dibujar, se han esforzado bastante y los resultados han sido interesantes. Para mí, que he observado con ellos los videos, es sorprendente ver lo parecidos que son sus dibujos a escenas que se observan en ellos. Los niños han copiado detalles que hacen fácil identificar las canciones que ellos reflejaran en sus afiches.

Registro N°56. Diario de Campo

Lugar: Aula de clase
T03 Serranías

REFLEXION

Fue interesante observar como los niños analizan las imágenes y logran descifrar lo que ellas les pretenden transmitir. Algunos lograron a primera vista dar una conclusión bastante acertada. Al inicio de la actividad tomaron la palabra tres o cuatro niños, por lo cual fue necesario promover la participación de otros miembros del grupo.

Las características...

Fuente: P1020418 (20/9/16), P1020419 (5/10/16), P1020420 (19/10/17)

4.2.3.2 Componente lingüístico

En el caso de los argumentos escritos, los niños evidenciaron en sus autoevaluaciones la comprensión de que el mensaje que se trasmite es importante para que quién lee comprenda de lo que se está hablando. En la mayoría de ocasiones los estudiantes emplearon el texto en la función llamada por Arconada (2006) función suplementaria, es decir que el texto refiere sensaciones y sentimientos complementando así lo expuesto en la imagen.

Así mismo el empeño de los niños en construir frases llamativas y convincentes que pudieran llamar la atención de sus compañeros y persuadirlos de asistir a la celebración

del Día de la *Colombianidad*, evidencian su comprensión del propósito de argumentar en la construcción del afiche, aunque no manejen los términos precisos para describir sus acciones.

Registro N°57. Ejemplo de escritura colaborativa.

Docente: y la frase, ¿Cómo la van a escribir?
Ashley: ¿Qué escribimos Cristian?
La maestra les recuerda lo observado en los afiches vistos en internet. Los niños comienzan a dar diversas ideas.
Ashley: estén listos para comer
Camilo: para comer comidas típicas de Colombia
Dailin: vengan a saborear
Docente: decidan, entre los tres, cual frase van a escribir en el afiche.
Camilo: estén preparados para venir a comer comidas típicas de Colombia.
Fuente: Transcripción audio-visual noviembre 10 de 2016

Registro N°58. Ejemplo de lo que expresan los niños sobre el componente escrito del afiche.

Docente: muy bien. Y, ¿Por qué crees que es importante lo que tú escribiste? Escribir también, ¿Por qué tiene que llevar palabras el afiche?
Danna Valentina: para que sepan quién habla
Docente: y, ¿Qué más?
Danna Valentina: y que esas canciones son lindas
Fuente: Transcripción de audio noviembre 9 de 2016

Registro N°59. Ideas de un estudiante sobre el componente escrito del afiche.

Docente: muy bien. Y, ¿lo que escribieron? Lo que uno escribe, lo que está escrito en cualquier afiche, ¿Para qué nos sirve?
Andrés Mathias: para que uno lea y entienda lo que nos están diciendo.
Fuente: transcripción de audio noviembre 9 de 2016

Para finalizar es importante anotar que la implementación de la propuesta de intervención de esta investigación implicó un trabajo exigente y juicioso por parte de los niños y la docente investigadora, el cual redundó en la transformación de las prácticas docentes y en un proceso de aprendizaje significativo de la escritura de argumentos persuasivos vivenciada por los estudiantes.

4.4 Discusión de resultados

En razón a que esta investigación tuvo como objetivo lograr en los niños un aprendizaje significativo de la escritura de argumentos mediante el diseño de afiches y etiquetas, a continuación se destacan los resultados alcanzados en relación con cada una de las preguntas de investigación.

¿De qué manera el diseño de afiches y etiquetas promueve el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en transición?

Con el fin de lograr este propósito se partió de la idea de que los estudiantes del grado transición están en capacidad, tanto de reconocer las características generales de diversos tipos de texto, como de producirlos. En este sentido se inició con el análisis de diversos afiches usados para promocionar productos o campañas institucionales identificando en ellos sus características principales y la intención de los argumentos presentes en los mismos. Lo anterior permitió a los niños realizar propuestas de construcción de este tipo de textos teniendo en cuenta todos los elementos que los componen.

En consecuencia el trabajo realizado permitió a los estudiantes comprender las funciones implícitas en la construcción de un texto, es decir entender que se debe tener en cuenta a quién va dirigido, cual es el tema central y el propósito del mismo, de qué manera la presentación de la imagen y el texto tienen un efecto en el lector y en qué forma presentar la información que deseamos comunicar. Así mismo los resultados obtenidos en la implementación de la intervención permiten evidenciar como el limitar a los niños pequeños a ejecutar actividades repetitivas de copia de textos o a trabajar en torno a una sola tipología textual, en general de base narrativa, restringe sus procesos de aprendizaje e ignora sus capacidades y su potencial de aprendizaje.

¿Qué perspectiva pedagógica permite fortalecer el proceso de aprendizaje de la escritura de textos argumentativos en niños de transición?

El centrar los procesos de aprendizaje en los estudiantes facilita no solo el aprendizaje significativo de la escritura sino la transformación del rol docente al superar el papel de directivo y poseedor del conocimiento para llegar a constituirse en guía, acompañante, facilitadora, motivadora y animadora de los procesos de aprendizaje de los niños.

El trabajar en situaciones reales de producción que implicaron la circulación de los textos producidos, se constituyó en un aspecto facilitador de la obtención de resultados positivos en el proceso de desarrollo de las secuencias didácticas. Es claro que trascender el habitual hecho de producir un texto o realizar una tarea de escritura solo

para ser revisada y calificada por el docente, permite desarrollar las capacidades de los estudiantes y llevarlos a alcanzar aprendizajes significativos por caminos diferentes mucho más acordes con las exigencias del mundo actual.

Para la docente investigadora el desarrollo de la intervención significó un cambio en sus prácticas haciéndolas más pensadas y sistemáticas, pasando de la reflexión sobre su hacer a la contrastación y sustentación teórica de sus acciones, lo cual permite otra mirada al proceso de enseñanza-aprendizaje y una valoración más alta de su labor. El poder gestar una forma diferente de encarar el proceso de aprendizaje de la escritura en niños de transición, abre un abanico de posibilidades en el cual los límites solo los pone la imagen que sobre las capacidades y posibilidades de los estudiantes tiene la docente. Se hace evidente con el proceso de investigación que tener una idea sobre lo que deben hacer los estudiantes en cada grado de su escolaridad puede ser un referente para el trabajo en el aula pero, no debe convertirse en una limitante, pues las características de un grupo varían de acuerdo a circunstancias específicas determinadas por el tiempo, la familia, las relaciones entre los niños y los rasgos específicos de personalidad y desarrollo de cada uno de ellos, lo cual hace que cada grupo tenga sus particularidades y la forma de trabajar con ellos así como las temáticas a desarrollar dependen entonces, en gran medida, del conocimiento que el docente tenga de ellos, de su motivación, de su apropiación teórica y de que tanto crea en las capacidades de sus estudiantes.

¿De qué modo el diseño e implementación de secuencias didácticas permite que los niños de transición escriban textos argumentativos?

El poder retomar los conocimientos previos acerca de los afiches y etiquetas así como los conocimientos que se fueron construyendo en cada una de las secuencias, permitió la secuencialidad de los aprendizajes promoviendo el paso de los estudiantes de lo que podían hacer en el inicio del proceso a lo que llegaron a alcanzar al finalizarlo: diseñar afiches y etiquetas para persuadir a las personas que los observaron de realizar acciones coherentes con el propósito de los mismos. De igual forma el trabajo realizado en las secuencias didácticas posibilitó a los estudiantes relacionar conocimientos previos con nuevos conocimientos construidos gracias a la actividad, tanto física como mental, de los estudiantes.

Los aspectos antes mencionados tuvieron las secuencias didácticas como espacio generador de condiciones ideales para el aprendizaje. Es conocido que uno de los propósitos de las secuencias didácticas es trabajar temas específicos relacionados con la producción oral y escrita de algún tipo de texto, proceso que requiere de una planeación cuidadosa con objetivos claros, un desarrollo adecuado en todas sus fases y un acompañamiento oportuno. Por consiguiente el elegir esta situación didáctica permitió que la temática de los argumentos se trabajara de manera precisa contribuyendo a la comprensión por parte de los estudiantes de este tipo de texto, lo cual redundó en la producción de afiches y etiquetas elaborados de acuerdo con las características exigidas. Los niños se familiarizaron con estos textos y lograron una producción rica en detalles que reflejó la comprensión de la función que estos tienen y la importancia de construir un texto, compuesto por imagen y parte escrita, que transmita sus ideas y logre persuadir a los lectores.

¿Qué aportes al aprendizaje de la escritura, de los niños de transición, trae consigo el promover el aprendizaje en interacción mediante producción de afiches y etiquetas?

Trabajar en la producción de textos recurriendo a la interacción entre pares, representada en el aprendizaje colaborativo, promovió en los estudiantes el reconocimiento de sus propias capacidades y las de sus pares, lo cual generó una dinámica de trabajo en la cual se mantuvo el interés de los niños, se desarrollaron estrategias de cooperación superando los inconvenientes normales que se producen en la interacción social entre niños pequeños, egocentrismo, dificultad para compartir, y se logró aportar desde el aprendizaje individual al avance del grupo en general.

De esta manera se fue gestando la transformación de los estudiantes en productores de textos, que viven la lengua de manera activa al interactuar con ella, al expresarse de forma escrita, al establecer una comunicación distinta con sus lectores y al valorar la importancia que la escritura puede tener en sus vidas.

Para concluir cabe anotar que el proceso de aprendizaje de la escritura tanto en sus propiedades formales como instrumentales, es un proceso complejo en el cual se deben tener en cuenta múltiples factores, como se evidenció con la propuesta de intervención de la presente investigación, lo cual hace necesario implementar en el aula de transición

nuevas maneras de acercar a los niños a la escritura. Estas nuevas propuestas deben ser mediadas por el trabajo en situaciones auténticas y en contextos reales, aprovechando el aula de clase como espacio de interacción social en el cual se propicia el aprendizaje, retomando los conocimientos previos de los estudiantes, acercándolos a textos presentes en su entorno a través del planteamiento de situaciones didácticas que enriquezcan el trabajo en el aula y permitan alcanzar aprendizajes necesarios, aspectos estos tenidos en cuenta en la presente investigación y desarrollados constituyendo un primer paso en el proceso de transformar las prácticas docentes y aportar en el mejoramiento de la calidad de la educación.

5. Conclusiones

La propuesta de intervención surgió como alternativa de trabajo luego de realizar la triangulación y análisis de los corpus en la LEC, lo que arrojó los siguientes hallazgos: a) No existe en la institución una propuesta unificada para trabajar la escritura, cada docente del ciclo inicial implementa sus prácticas según sus intereses, su experiencia y formación. b) Se evidencia incoherencia entre el decir (documentos institucionales, entrevistas a docentes) y el hacer. C) En el trabajo diario con los niños priman actividades repetitivas que hacen énfasis en los trazos de las letras, dejando de lado las hipótesis de escritura construidas por los niños y desconociendo el contexto en el cual se desarrollan. Dichas prácticas desconocen la escritura como proceso que construye significado priorizando habilidades motrices y tareas de codificación, pues, como afirma Jurado (1996) “Se considera que los niños solo podrán acceder a los universos de significación cuando logren “hablar bien” –como si fuesen mudos al llegar a la escuela- y tener una “bonita letra” (p.59).

En contraste con lo anterior esta investigación comprobó que el aprendizaje significativo de la escritura de textos argumentativos fue posible gracias a que se tuvieron en cuenta los aspectos fundamentales requeridos por este aprendizaje. No se perdió de vista la importancia de los conocimientos previos y se hizo énfasis en centrar el proceso en la actividad de los niños. De igual forma, la progresión en los aprendizajes permitió a los estudiantes emplear en nuevas situaciones los conocimientos construidos con anterioridad y establecer relaciones, semejanzas y diferencias entre lo ya aprehendido y los conceptos en construcción.

Trabajar en la producción de afiches y etiquetas permitió que los niños fueran los protagonistas activos de sus procesos de aprendizaje, aprehendiendo la escritura de textos argumentativos desde la comprensión de los mismos. Los estudiantes se enfrentaron al reto de analizar afiches de diversa índole y lograron comprender la intención de los textos, así como describir sus características generales y la función de cada uno de sus componentes a partir de sus propias ideas y conocimientos previos sobre este tipo de textos que suelen estar presentes en su entorno. De esta forma construyeron nuevos conocimientos que se fueron relacionando con los conocimientos

que ya tenían, alcanzando el aprendizaje significativo de la escritura de textos persuasivos.

Por otra parte, la implementación de las secuencias didácticas permitió desarrollar de manera coherente y progresiva el proceso de aprendizaje de la escritura de textos argumentativos por medio del diseño y producción de afiches y etiquetas. Esta situación didáctica permitió trabajar un contenido específico en el desarrollo de cada una de las etapas, siendo una experiencia enriquecedora para la docente investigadora quien acompañó el proceso de los estudiantes y pudo retroalimentar sus prácticas gracias a la evaluación continua desarrollada durante las secuencias.

Así mismo, las secuencias didácticas permitieron que los niños se familiarizaran con textos de base descriptiva-argumentativa que, en el caso de la publicidad, tienen como principal propósito persuadir al lector de ejecutar una acción, razón por la cual al diseñar sus afiches tuvieron en cuenta este objetivo y procuraron crear frases llamativas acompañadas de imágenes que despertaran el interés de los lectores. De igual forma, prestaron atención a características de la letra y el color como elementos que pueden conmover a quien observa un afiche o etiqueta.

De igual manera, la elección de los afiches y etiquetas resultó una opción adecuada para los estudiantes pues, al ser formatos presentes en el entorno inmediato, son textos con los cuales los niños están familiarizados, por lo que no es difícil que los lean, los interpreten y quieran producirlos en situaciones de su interés propias de la vida escolar. Además, estos textos tienen características llamativas que invitan a observarlos y a descifrarlos, porque al tener en su mayoría letras grandes y coloridas permiten que los niños observen y relacionen estas, por ejemplo, con las letras de sus nombres. En efecto, tanto en los afiches como en las etiquetas, la presencia de las marcas y nombres de productos del agrado de los niños y conocidos muy bien por ellos, permite que los lean y reescriban, facilitando la comprensión de la escritura alfabética.

Con respecto a la interacción como elemento fundamental del aprendizaje de la escritura, la investigación puso de manifiesto el carácter sociocultural de la misma y cómo esta aporta no solo al proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino también a la

transformación de las prácticas docentes, ya que descentra del docente la transmisión de conocimientos haciendo protagonistas a los estudiantes por medio del aprendizaje colaborativo.

Al retomar los aspectos mencionados con anterioridad y ponerlos en relación para construir una propuesta de intervención se conjugaron elementos como el aprendizaje significativo, el aprendizaje por medio de la interacción a partir de acciones colaborativas y el diseño y producción de afiches y etiquetas a partir de la implementación de secuencias didácticas. Estos componentes de la intervención permitieron que los estudiantes vivieran un proceso de aprendizaje tranquilo, mantuvieran el interés en las acciones realizadas mostrándose más seguros de sus capacidades y de los resultados que podrían obtener. Se logró vivenciar el proceso de producción textual con la ayuda de los pares quienes brindaron ayuda y explicaciones a quien lo requería, convirtiéndose en un apoyo para la docente en el proceso de mediación. Este hecho facilita los procesos de aprendizaje y hace que la escritura se viva de manera tranquila y divertida, lo cual es importante para mantener la motivación y el interés por aprender. En resumen, tener claridad en la perspectiva pedagógica brinda una mirada global del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual se traduce en prácticas más coherentes y articuladas desde los elementos teóricos, didácticos y evaluativos.

Una subcategoría surgida en el proceso de implementación de la intervención fue el valor afectivo adquirido por los textos producidos por los niños. Aunque en principio no se había previsto este aspecto, fue un elemento que cobró importancia gracias a los comentarios positivos recibidos por los estudiantes de parte de sus familiares, compañeros, docentes, directivos y otros miembros de la comunidad educativa. Esta retroalimentación positiva se constituyó en un factor de motivación tenido en cuenta por los niños después de la primera secuencia didáctica y el cual mencionaban con frecuencia como un aspecto a tener en cuenta al momento de realizar las versiones definitivas del segundo afiche y la etiqueta. Este aspecto podría ser tema de una posterior investigación sobre la pregunta: ¿De qué manera la retroalimentación positiva de los textos elaborados por los niños se constituye en elemento generador de nuevos textos y en posibilitador del mejoramiento de los procesos de escritura?

En conclusión, el diseño de afiches y etiquetas posibilita el aprendizaje significativo de la escritura de textos argumentativos al poner a los niños en contacto con textos presentes en su entorno los cuales les permiten aprender sobre la escritura. La producción de dichos textos, desarrollada a partir del trabajo en secuencias didácticas, permite vivenciar el proceso de producción textual y el trabajar en forma colaborativa aporta al aprendizaje en interacción de la escritura, la cual es, en esencia, una actividad de carácter sociocultural. Lo anterior evidencia que se puede entender y vivir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura de manera totalmente diferente a como se ha venido trabajando tradicionalmente en la escuela.

Bibliografía

Libros

Adam, J. & Bonhomme, M. (2000). *La argumentación publicitaria. Retórica del elogio y de la persuasión*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Arconada, M. (2006). *Cómo trabajar con la publicidad en el aula*. Barcelona: Graó.

Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea Ediciones.

Braslavsky, B. (1992). *La escuela puede. Una perspectiva didáctica*. Buenos Aires: Aique grupo editorial.

Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras palabras?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bronckart, J. (2008). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila

Bronckart, J., Schnewly, V. & Steiner, J. (2010). *Vigotsky hoy*. Madrid: Editorial Popular.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.

Camps, A. (2001). Introducción. En: *el aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Condemarin, M & Medina, A. (2010). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Diez, C. (2004). *La escritura colaborativa en la educación infantil*. Estrategias para el trabajo en el aula. Barcelona: Horsori Editorial.

- Escobar, A., Moreno, C., Rincón, G. (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Fons, M. (2004). *Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Leer y escribir para vivir*. Barcelona: Editorial Graó.
- Flick, U (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Jolibert, J. (Ed.). (1998). *Interrogar y producir textos auténticos*. Vivencias en el aula. Valparaíso: Editorial Dolmen Estudio.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique
- Johnson, Johnson & Holubec. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Editorial Paidós
- Jurado, F. (Ed.). (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- McMillan, J, & Schumacher S. (2001). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Ed. Pearson.
- Morales, R., & Bojacá, B. (2000). *Maestros y concepciones sobre Lenguaje*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pontecorvo C. & Zucchermaglio, C. (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Teberosky, A. (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Teberosky, A. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Vigotsky L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.

Artículos

Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. En: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 5, Barcelona. pp. 21-28.

Trabajos de Grado Maestría

Buitrago, L., Hernández. & Torres, L. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula. Un espacio de interacción entre docente y contenido de la enseñanza*. Universidad Javeriana.

Carrillo, R. (2015). *Escribir en Educación Inicial: una realidad a partir de la lectura y las actividades rectoras de la Educación Inicial*. Universidad de la Sábana.

Chitiva, M. (2015). *La secuencia narrativa: una alternativa para la promoción de la lengua escrita en el aula de grado primero*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gallo, D. (2011). *Escritura y creatividad en la educación inicial*. Universidad Nacional.

Hernández, D. (2013). *Concepciones de las docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura: pervivencias y transformaciones*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Riaño, D. (2013). *Aprendizaje de la lectura como proceso en personas con discapacidad intelectual*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rey, J. (2009). La construcción de la escritura en la primera infancia. En: *Premio a la investigación e innovación pedagógica*. IDEP Bogotá.

Ruiz, A. (2012). *La construcción de la escritura en el primer ciclo: entre las concepciones de las docentes y las representaciones sociales de los niños*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Documentos Institucionales y Políticas Públicas de Educación

Colegio Diego Montaña Cuellar IED. (2015). *PEI Construyendo proyectos de vida*. Bogotá

Colegio Diego Montaña Cuellar IED. (2015). *Documento Ciclo Inicial (en construcción)*. Bogotá.

Colegio Diego Montaña Cuellar IED. (2013). *Malla Curricular de Preescolar*. Bogotá.

Pérez, M. & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaria de Educación Distrital. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Cibergrafía

Tesis doctorales

Diez, C. (2001). *La interacción social en el inicio de la escritura*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=39839>

Giraldo, L. (2002). *El computador en el aula de preescolar: una herramienta más de escritura*". En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, No. 33, (mayo-agosto), 2002. p. 169-175. Recuperado de :
<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/.../20222>

Artículos

Adam, J.M. (1992). *Los textos tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. París. Nathan. Recuperado de :
<https://es.scribd.com/doc/67885350/Adam-Los-Textos-Tipos-y-Prototipos>.

Atorrresi, A. & Ravela, P. (2009). *Los proyectos de evaluación formativa y auténtica*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782249.pdf>

Cisterna, F. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoria recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>> ISSN 0717-196X

- Ferreiro, E. (2006). *La escritura antes de la letra*. Revista de investigación educativa, 3. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpuel/num3/inves/ferreiro_esritura_antes_letra.htm.
- Chofí, D, Orellana & Melo; D. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*. Vol. 6 (Nº. 13), 113-128. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774475>
- González, J. (2000). *El Paradigma Interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes*. Revista cuestiones, 15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1910>
- Jurado, F. Sánchez, L., Cerchiaro, E. & Barbosa, C. (2013). *Artículo Práctica pedagógica y lengua escrita una búsqueda de sentido*. Universidad Pedagógica Nacional. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, Nº 37, 17-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4759862>
- Lenis, P. (2010). Intervención para el aprendizaje de la lectura y la escritura en preescolar. *Areté*, Nº. 10, 94-104. Recuperado de : <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/arete/article/view/461>
- Moreira, M. (2012). *¿Al final qué es aprendizaje significativo?* *Revista Quirriculum*, Nº 25, 29-56 . Recuperado de : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3943478>
- Pérez, M. (2011). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política*. Recuperado de : <http://educyt.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/499>
- Rodríguez, M. (2011). *La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual*. Investigación-Innovación educativa y socioeducativa. Revista electrónica. Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num3/rodriguez/index.html

Lista Anexos

	“Pág.”
Anexo 1. Primera secuencia didáctica: “Los niños de transición C diseñamos afiches para dar a conocer nuestras canciones favoritas a nuestros compañeros”	102
Anexo 2. Segunda secuencia didáctica: “Realizando afiches para promocionar el día de la colombianidad”	104
Anexo 3. Tercera secuencia didáctica: “Lo que preparamos lo etiquetamos”	106
Anexo 4. Rejillas de evaluación	108

Anexo 1. Primera secuencia didáctica: *“Los niños de transición C diseñamos afiches para dar a conocer nuestras canciones favoritas a nuestros compañeros”*

Esta secuencia didáctica se realizó durante diez sesiones, entre el 5 y el 21 de octubre de 2016, de manera previa se motivó, tanto a niños como a padres de familia, presentándoles el trabajo a realizar y el sentido del mismo dentro del proceso de aprendizaje de la escritura. De igual manera durante el segundo y tercer período se realizaron actividades relacionadas con el trabajo colaborativo, con el fin de que los niños desarrollaran habilidades relacionadas con el mismo. La secuencia se planteó a partir de las inquietudes surgidas en los niños por el cambio de sede que vivieron; debido a modificaciones en la planta física de la sede Serranías en la cual se ubica el grupo, se hizo necesario reubicarlo en la biblioteca de la sede A. Esto hizo que los estudiantes debieran adaptarse a un espacio nuevo, desconocido para ellos, a unas rutinas diferentes y a unos nuevos compañeros. Una de las preguntas surgidas en los niños fue como podríamos hacer para darnos a conocer con los compañeros de la sede A, para enterarlos de quienes éramos y nuestras cosas favoritas. Dialogando acerca del tema se planteó la alternativa de elaborar afiches donde se hablará de la música, en particular de las canciones que ellos cantaban siempre mientras realizaban sus actividades diarias, las cuales fueron el tema del proyecto de aula de ese semestre. De esta forma en la sede que los albergaba en ese momento podrían ser visualizados y sentirse más integrados.

El desarrollo de esta secuencia se planteó en el siguiente orden: las dos primeras sesiones se dedicaron al conocimiento de los afiches, sus componentes y el propósito de los mismos, con este objetivo se observaron afiches de productos familiares para los niños, para lo cual la docente realizó una presentación y se consiguieron afiches en tiendas y supermercados. En la tercera sesión se realizó, por parte de los niños, la elección de las canciones que se promocionarían y la planeación del proceso de elaboración de los afiches, las sesiones tendrían una duración de 45 minutos cada una. Las cinco siguientes implicarían el diseño, edición y elaboración de los afiches, los cuales se trabajarían por parejas, se extenderían por una hora, con el fin de que el acompañamiento a los niños y el seguimiento de sus procesos se llevaran a cabo de manera estricta.

La novena sesión tuvo como objetivo la ubicación de los afiches en un espacio determinado de la sede A y para la décima, destinada a la evaluación final de la secuencia, se dedicarían 30 minutos. Es necesario aclarar que la evaluación en la presente secuencia didáctica no se realizó solo al final del proceso, por el contrario, fue una actividad ligada a todo el proceso y que contribuyó al avance, reflexión y replanteamiento de los elementos de la misma, con el fin de garantizar los aprendizajes y asegurar el éxito de las actividades.

Los objetivos planteados para esta secuencia son:

1. Emplear la escritura en una situación auténtica, para producir textos de base descriptiva-argumentativa, en forma colaborativa.
2. Retomar los conocimientos previos de los estudiantes en relación con la escritura y los textos argumentativos.
3. Dar a conocer, a los estudiantes, las características textuales de los afiches, los elementos que los componen y los propósitos que cumplen.
4. Diseñar y elaborar afiches para promocionar las canciones más escuchadas por los estudiantes.

Los instrumentos de evaluación diseñados para esta las secuencias didácticas se observan en el anexo N°4.

Anexo 2. Segunda secuencia didáctica: “Realizando afiches para promocionar el Día de la colombianidad”.

El desarrollo de la secuencia se enmarcó en “*La semana de la colombianidad*” actividad que se viene realizando desde hace ocho años en la sede C del DMC y en la cual la mayoría de los estudiantes del curso Transición 03 participaron en el año 2015 cuando estaban en grado jardín. En esta secuencia se partió de los conocimientos construidos en la primera, en relación con el afiche y sus características, y se aumentó el grado de dificultad del trabajo para secuenciar los aprendizajes. Debido a la reubicación de los grupos en la sede A del colegio y a la diversidad de actividades programadas por las diferentes áreas, la usual semana de la Colombianidad se limitó a un día en el cual se exhibieron y compartieron comidas típicas de las diversas regiones de nuestro país. Dicha actividad se realizó el 24 de noviembre de 2016 y de ella participaron los estudiantes de ciclo inicial y primaria de las sedes A y C de la institución. Esta secuencia comprendió ocho sesiones; en la primera se recordaron los componentes de un afiche y se retomaron los conocimientos que al respecto han construido los niños, se observaron afiches cuyo fin es promocionar eventos, para diferenciarlos de los que publicitan productos de consumo. En la segunda se establecieron acuerdos sobre los elementos a promocionar del “*Día de la colombianidad*”. En la tercera sesión se realizó el primer borrador de los afiches en grupos de tres estudiantes, se asignaron roles para ejecutar la tarea: un escritor, un dibujante y un decorador. En las sesiones cuatro, cinco seis y siete, se realizó la versión final de los afiches y la socialización de los mismos al resto del grupo, para fijar los afiches en diferentes lugares del colegio en la sesión ocho y realizar también la evaluación final de la secuencia.

Se plantearon para esta secuencia los siguientes objetivos:

1. Emplear los conocimientos construidos acerca de la escritura para la producción de textos de base descriptiva-argumentativa con el fin de promocionar una actividad escolar.
2. Activar los conocimientos construidos en la primera secuencia, sobre el afiche (imagen y parte escrita), con el fin de adquirir mayor dominio en la construcción de este tipo de texto.
3. Desempeñar roles específicos en la producción colaborativa de afiches.

4. Participar de manera activa en los procesos de aprendizaje significativo de la escritura.

En la puesta en práctica de esta secuencia se retomaron los elementos surgidos en la evaluación de la primera con el fin de superar dificultades y aprovechar fortalezas encontradas en el trabajo de diseño y producción de los afiches.

Anexo 3. Tercera secuencia didáctica: “*Lo que preparamos lo etiquetamos*”

En esta secuencia didáctica se retomaron los conocimientos construidos en las dos anteriores con relación a los textos de base descriptiva-argumentativa. De igual forma se tuvo en cuenta una actividad que le agrada mucho a los estudiantes: la preparación de recetas. Para esto se dialogó con los niños y se establecieron acuerdos sobre lo que les interesa del tema. La secuencia se inició al final del mes de noviembre de 2016 y se retomó iniciando el mes de marzo de 2017. La primera sesión se dedicó a la identificación de elementos característicos de las etiquetas, a la activación de los conocimientos que tienen los niños sobre las mismas, a observar ejemplos de etiquetas, analizarlas y establecer semejanzas y diferencias con los afiches.

Es importante aclarar que de manera previa existía en el aula una cartelera-archivo en la que los niños podían encontrar empaques de los productos que consumen de manera habitual, las cuales observaban, empleaban para jugar o para consultar letras que deseaban escribir. En una segunda sesión se habló con los niños sobre lo que es una receta, que conocían sobre estas, cuales recetas de cocina se preparan en su casa, así mismo se realizó la observación y análisis de ejemplos recetas. En la tercera sesión se observaron y analizaron las recetas de cocina aportadas por los estudiantes y se decidió cuál de ellas iba a ser elaborada tomando en cuenta criterios de sencillez en la preparación, facilidad para su empaque, etiquetación y conservación.

La cuarta sesión se dedicó a decidir cuál sería el logotipo del producto y el nombre del fabricante, los cuales se eligieron bajo la consigna de que fueran llamativos y pudieran persuadir a los compañeros de adquirir y consumir el producto. En la cuarta se elaboraron las etiquetas de manera individual o grupal. En la sesión cinco se presentaron las diversas propuestas, primero en grupos pequeños de cinco niños que escogieron una para exponer a los compañeros, luego en el grupo general que escogió una sola para su impresión. En la sesión seis se realizó un ensayo de preparación de la receta y el producto final se consumió en el aula, los niños evaluaron la actividad y el producto para analizar los cambios y mejoras que se debían hacer; para la sesión siete y ocho se dejó la elaboración final del producto así como su empaque. La circulación y consumo del producto se realizaron en la sesión nueve coincidiendo con la celebración

del día del niño y la evaluación final de todo el proceso se llevó a cabo en la sesión número diez. Estas sesiones no tienen una duración establecida en forma previa, ya que la misma, dependió del tiempo que se requirió en el momento de realización de las diversas tareas.

Es importante aclarar que el desarrollo de esta secuencia no se dio de manera fluida, debido a la finalización de labores académicas en el 2016, por lo que se debió reiniciar en el 2017 con limitaciones de tiempo ya que los estudiantes pasaron a grado primero con otra docente

Para esta secuencia se propusieron los siguientes objetivos:

1. Emplear conocimientos previos y conocimientos adquiridos en el aula para diseñar y producir etiquetas de un producto elaborado por los niños.
2. Participar de actividades colaborativas de diseño y elaboración de etiquetas.
3. Promover el uso de la escritura en situaciones auténticas y la construcción de significado de la misma.
4. Reconocer las características de las etiquetas (marca, slogan, logotipo) y el objetivo que cumple cada una de ellas.
5. Establecer semejanzas y diferencias entre las etiquetas y los afiches.

En la ejecución de esta secuencia se tuvieron en cuenta elementos presentes en la secuencia anterior - trabajo colaborativo, conocimientos previos- con el fin de asegurar la progresión y pertinencia de las actividades.

Anexo 4. Rejillas de evaluación

Rejilla para heteroevaluación por parte de la docente

Borrador del afiche			
Componentes	Si	No	Observaciones
Gráfico: pueden explicar, con sus propias palabras, la importancia de la imagen en un afiche.			
Elaboraron un borrador de la imagen, la mejoraron en la versión final del afiche teniendo en cuenta el tema del mismo.			
Slogan: diferenciaron la imagen y el texto en un afiche, redactaron una frase que identifique lo que les agrada de su canción favorita.			
Dialogaron y se pusieron de acuerdo sobre lo que querían escribir.			
Versión final del afiche			
La elaboración del borrador sirvió como referencia para la elaboración de la versión final.			
Gráfico: la imagen es coherente, ya que se relaciona con la canción que escogieron como tema del afiche.			
La frase escrita tiene una estructura adecuada y transmite el mensaje que se deseaba.			
Las palabras empleadas son adecuadas para el tipo de texto.			
Escribieron el nombre de la canción y/o del grupo o cantante que les agrada.			

Rejilla auto y coevaluación para los estudiantes (la docente escribirá las observaciones o comentarios de los estudiantes).

Pregunta	Auto evaluación			Coevaluación		
	Si	No	Observación	Si	No	Observación
¿Entiendo la importancia de la imagen en un afiche, la puedo explicar con mis propias palabras?						
¿Participo en la elaboración de la imagen aportando ideas, ayudando a realizarla, a colorearla, a mejorarla?						
¿Comprendí y puedo explicar, la necesidad de escribir una frase como parte de la elaboración del afiche?						
¿La frase que ayudé a escribir se entiende con facilidad?						
¿Colaboré en la escritura de las palabras?						
¿Ayude en la corrección de las palabras que escribimos?						
¿Utilicé el borrador del afiche para guiarme en la elaboración del mismo?						
¿Colabore con mi buena actitud al desarrollo de la actividad?						

Rejilla para heteroevaluación

 NO  SI	ITEMS						
	Realizó uno o más borradores del afiche	Escribió el nombre de su canción favorita	Redactó una frase comprensible que trasmite el mensaje deseado	El dibujo realizado se relaciona, de manera clara, con la canción elegida	El dibujo y la frase escrita tienen una relación clara	Mostró interés, participó en la actividad y ayudó a su compañero en la ejecución de las tareas.	Lideró el trabajo, preguntó cuándo fue necesario y dio explicaciones a sus compañeros cuando se requirió
ESTUDIANTES							
1. ACEVEDO PÉREZ MARÍA CAMILA							
2. BARINAS CASTILLO HARRISON ALEJANDRO							
3. BOHORQUEZ SOLER MEILING ORIANA							
4. CADENA PULIDO JHON STIC							
5. CASTIBLANCO PEÑA HELEN SOFIA							
6. CELIS ARIAS ASHLY MARIANA							
7. CORTES GÓMEZ AILEEN JULIANA							
8. DIAZ MENDEZ DAILEN ELIANA							
9. DIAZ ROJAS JHOSEP JULIÁN							
10. GAMARRA PORRAS KEVIN DANIEL							
11. GOMEZ SOLER AMY ALEXANDRA							
12. HERNÁNDEZ CORRALES CRISTIAN CAMILO							
13. PABÓN MORA HANNA SOFIA							
14. PARRA CARDOSO DANY ALEJANDRO							
15. QUINTERO RAMIREZ DANNA VALENTINA							
16. RICAURTE CASTAÑEDA CRISTIAN SNEIDER							
17. RODRÍGUEZ GAMBOA MARÍA ANGEL							
18. RODRÍGUEZ PULIDO JUAN FELIPE							
19. RODRÍGUEZ KEVIN DAVID							
20. SAAVEDRA ABRIL LAURA MARCELA							
21. SERNA ROJAS LAURA CATALINA							
22. SÁNCHEZ PITA ANDRÉS MATHIAS							
23. YAYA ARDILA VALERY STEFANNY							
24. ZULUAGA MORENO MIGUEL LEONARDO							