

TEXTOS ICÓNICOS EN EL PROCESO DE ESCRITURA

TEXTOS ICÓNICOS PARA LA CUALIFICACIÓN DEL PROCESO DE ESCRITURA

YURANI EDITH ENCISO GONZALEZ

Monografía para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades:
español e inglés

Asesora: SONIA SALGADO ACEVEDO

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

BOGOTA

2017

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

TEXTOS ICÓNICOS EN EL PROCESO DE ESCRITURA

RESUMEN EJECUTIVO


Este proyecto se realizó en el IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, con el curso 304 de la jornada tarde. Buscó determinar la incidencia de los textos icónicos en el proceso de escritura de las estudiantes. A partir de la elaboración de textos instructivos, descriptivos y narrativos, usando iconos, y la creación de imágenes para complementar estos tipos de texto. El estudio se enfocó en la investigación-acción con el método cualitativo, se usaron instrumentos como diarios de campo, encuestas y escritos de los estudiantes para realizar el análisis de datos. En cuanto a los resultados, se identificó que los iconos tienen un efecto distinto en cada tipo de texto.

Palabras clave: Escritura, texto icónico, tipología textual, situación comunicativa.

ABSTRACT

This Project was developed in the Liceo Femenino Mercedes Nariño with the course 304 in the afternoon shift. It seeks to determine the incidence of iconic text in student's writing process. From the instructive, descriptive and narrative text production using icons, and images creation to complement these kinds of texts. The study focused on action- research with the qualitative method. Data collection instruments, as field notes, surveys and artifacts, of the students were used to do the data analysis. In the results, it was identified that the icons have a different effect in each type of text.


Keywords: Writing, iconic text, textual typology, communicative situation

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de la excelencia</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3


1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Textos icónicos para la cualificación del proceso de escritura
Autor(es)	Enciso González, Yurani Edith
Director	Salgado Acevedo, Sonia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2017, 80 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	ESCRITURA, TEXTOS ICÓNICOS, SITUACIÓN COMUNICATIVA, TIPOLOGÍA TEXTUAL.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de investigación fue llevado a cabo en la Institución educativa distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, con estudiantes del grado 304 de la jornada tarde en el área de español. Es un trabajo de investigación acción con enfoque cualitativo y busca establecer la relación entre textos icónicos y los procesos de escritura de las estudiantes. Durante las observaciones y la prueba diagnóstica se identificó que la escritura era la mayor dificultad que tenía la población, de esta manera se diseñó una propuesta de intervención enfocada en la elaboración de textos descriptivos, instructivos y narrativos, y se eligió como recurso los textos icónicos. El objetivo de la investigación se centró en determinar, cuál era la incidencia de los textos icónicos en el proceso de escritura con propósito comunicativo. Para esto se tuvo en cuenta las funciones comunicativas <i>referencial</i> y <i>conativa</i>.</p>

3. Fuentes
<p>Álvarez, L., Cruz, M., Lagos, M., Lara, G. & León, A. (2012). <i>Generar procesos de escritura en estudiantes de grado primero y segundo de educación básica primaria mediados por la imaginación</i> (Proyecto de investigación de especialización). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá</p> <p>Caja, J. (coord.) (2003). <i>La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento</i>. Barcelona: Graó.</p> <p>Cámara de Comercio de Bogotá (2007). <i>Perfil económico y empresarial. Localidad Rafael Uribe</i>. Bogotá: LEGIS.</p> <p>Cassany D. (1993). <i>La cocina de la escritura</i>. Barcelona: Editorial Anagrama.</p> <p>Cassany, D. (2008). <i>Prácticas letradas contemporáneas</i>. México: Ríos de tinta.</p> <p>Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). <i>Enseñar lengua</i>. (Susana Esquerdo, trad.) Barcelona: Graó.</p> <p>Cerda, H. (1991). <i>Los elementos de la Investigación</i>. Bogotá: El Búho. Recuperado de http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf</p> <p>Corredor, Y. (2015). <i>Estrategia didáctica para el fomento de la escritura creativa. Ven a escribir y disfrutar y jugar con el lápiz mágico</i> (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá</p> <p>Eco, U. (1986). <i>La estructura ausente. Introducción a la semiótica</i>. (Francisco Serra Cantarrel, trad.) España: Lumen.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación al servicio de la sociedad</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3

- Frías, M. (1996). *Procesos creativos para la producción de textos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Gómez, S. (2012) *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio.
- IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2014). *Manual de Convivencia*. Bogotá: Subdirección Imprenta Distrital.
- IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2016). *Rejillas criterios de evaluación primer momento 2016*. Bogotá. Recuperado de <https://lifemena.jimdo.com/criterios-de-evaluaci%C3%B3n-2016/>
- Infante M. I. & Letelier M. E. (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en américa latina y el caribe*. Chile: UNESCO.
- Irizarry, E. (1993). El icono y el texto. Una tipología. En Rodríguez López-Vázquez, A. (ed.) *Didáctica de lenguas y culturas. III Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (p. 55-60). A Coruña: Universidade da Coruña. Servizo de publicacións.
- Jakobson, R. (1996). *El marco del lenguaje*. (Tomas Segovia, trad.). México: Fondo de cultura económica.
- Janiszewski, L. (1990). *Principales criterios que caracterizan los diferentes tipos de imágenes*. En L. Janiszewski & A. Moles (eds.) *Grafismo funcional. Enciclopedia del diseño* (pp. 41-77). Barcelona: Ediciones CEAC.
- Luceño, J. (2008). *Las competencias básicas en la expresión escrita su psicopedagogía en la educación primaria*. Málaga: Aljibe
- Martínez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. En *Revista Perfiles Libertadores*. 73-80.
- Martínez, R. A. (dir.) (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Meek, M (2004). *En torno a la cultura escrita* (Rafael Segovia, trad.) México. Fondo de cultura económica.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Niño, J. (2016). *Entre viñetas y bocadillos: comprensión lectora a partir de textos icónicos e icónicos-verbales en el IED Tomás Carrasquilla grado 303* (Tesis de Pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá
- Niño, V. & Pachón, T. (2009). *Cómo formar niños escritores la estrategia de taller*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Pérez, M. & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quecedo, R & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* (14), pp. 5-40
- Restrepo, B. (s.f.). Una variante pedagógica de la investigación acción educativa. En *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://rieoei.org/inv_edu12.htm
- Secretaria Distrital de Planeación (SDP) (2009). *Conociendo la localidad Rafael Uribe Uribe. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá: SDP.
- Vandjik, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI.
- Vega, A. (2015). *Lo cotidiano y lo extraño hacia el fortalecimiento de la escritura creativa* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Enciclopedia de la Pedagogía</small>	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código: FOR020GIB	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 3

4. Contenidos
<p>El trabajo de investigación se presenta en siete capítulos. El primer capítulo presenta una caracterización de la población a partir de una observación inicial y una prueba diagnóstica. Se presenta como problema las dificultades de las estudiantes en la producción escrita.</p> <p>En el segundo capítulo muestra los antecedentes y el marco teórico. En los antecedentes se presentan trabajos previos en los que se utilizaron imágenes y se abordó la escritura. Adicionalmente se exponen los referentes teóricos en los constructos <i>Habilidades en situaciones comunicativas y textos icónicos</i>.</p> <p>En el tercer capítulo se describe la metodología de investigación, se explica el tipo de investigación y los instrumentos (diarios de campo, encuestas y escritos de las estudiantes), también se ilustra la matriz categorial.</p> <p>En el cuarto capítulo se explica la propuesta de intervención pedagógica, la cual se divide en tres fases. Las actividades de esta propuesta combinan tanto imágenes como escritura.</p> <p>En el quinto capítulo se analizan los datos obtenidos con los instrumentos. Se analiza cada categoría, subcategoría e indicador con muestras de los instrumentos utilizados.</p> <p>En el sexto capítulo se muestran las conclusiones de acuerdo con los hallazgos encontrados en la relación texto icónico y escritos narrativos, descriptivos e instructivos.</p> <p>En el séptimo capítulo se describen las recomendaciones para abordar los temas de textos icónicos y escritura en poblaciones de primer ciclo.</p>

5. Metodología
<p>Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, sigue un paradigma sociocrítico y está referida hacia la investigación acción. Se desarrolló con una población de estudiantes de grado 304 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño desde el 2016 hasta la primera mitad del 2017. En la primera fase se realizó una prueba diagnóstica para determinar la principal dificultad de las estudiantes. Los resultados indicaron que las alumnas presentaron falencias en los procesos de escritura. Por lo tanto, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica centrada en la escritura de textos <i>instructivos, descriptivos y narrativos</i> usando como recurso el texto icónico. La propuesta se dividió en tres fases en donde se hizo un acercamiento de los conceptos, se implementaron actividades y se evaluaron los procesos de escritura a través de los textos icónicos.</p>

6. Conclusiones
<p>El análisis de resultados permitió concluir que la relación imagen-texto es diferente en cada tipo de escrito. Con respecto al <i>texto instructivo</i> es frecuente encontrar dificultades en el primer nivel debido a que las instrucciones generalmente vienen de los docentes y no de los estudiantes. La elaboración de letreros o carteles que presentan un lugar o que los representan son útiles para trabajar en el aula porque despiertan la creatividad de las estudiantes para hacer distintos tipos de letras, usar varios colores, diseños, dimensiones de las palabras en adición para mejorar la ortografía. Pero es necesario que el icono cumpla con una función conativa y no solo se utilice para decorar. Sobre el <i>texto descriptivo</i> vale la pena mencionar que funciona como una forma de representar aspectos de la realidad. En cuanto a la representación gráfica de un <i>texto narrativo</i>, el uso de imágenes es útil porque incentiva a los niños a contar historias.</p>

Elaborado por:	Enciso González, Yurani Edith
Revisado por:	Salgado Acevedo, Sonia

Fecha de elaboración del Resumen:	16	10	2017
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1: PROBLEMA	1
1.1 Contextualización del problema	1
1.2 Caracterización	2
1.3 Diagnóstico	3
1.4 Planteamiento del problema	5
1.5 Pregunta de investigación	6
1.6 Objetivos.....	6
1.6.1 Objetivo general	6
1.6.2 Objetivos específicos	6
1.7 Justificación.....	7
CAPÍTULO 2: MARCO DE REFERENCIA	10
2.1 Antecedentes.....	10
2.2 Referentes teóricos	12
2.2.1 Habilidades de escritura en situaciones comunicativas	13
2.2.2 Texto icónico	20
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	23
3.1 Enfoque y tipo de investigación	23
3.2 Unidad de análisis y matriz categorial.....	25
3.3 Hipótesis	26
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	26
3.4.1 Diarios de Campo	26

3.4.2 Encuesta.....	26
3.4.3 Escritos de las estudiantes	27
3.5 Población.....	27
3.5.1 Caracterización Local	27
3.5.2 Caracterización institucional	27
3.5.3 Caracterización población	28
3.6 Ética de investigación.....	28
CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	30
4.1 Fase 1: Imágenes y descripciones.....	31
4.2 Fase 2: Las instrucciones cotidianas.....	33
4.3 Fase 3: Las narraciones	35
4.4 Cronograma	37
CAPÍTULO 5: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	39
5.1 Prueba diagnóstica.....	39
5.2 Análisis de datos.....	41
5.3 Tipología textual.....	41
5.3.1 Instrucciones a partir de imágenes.....	41
5.3.2 Descripciones a partir de imágenes	44
5.3.3 Narraciones a partir de imágenes.....	45
5.4 Textos icónicos.....	47
5.4.1 Iconos de instrucción	48
5.4.2 Iconos descriptivos	49
5.4.3 Iconos narrativos.....	51
5.5 Situación comunicativa	53

5.5.1 Función conativa.....	53
5.5.2 Función referencial	54
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	56
CAPÍTULO 7: LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	58
7.1 Limitaciones	58
7.2 Recomendaciones	58
BIBLIOGRAFÍA	60

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Descripción de las categorías de análisis25

Tabla 2 Cronograma.....37

CAPÍTULO 1: PROBLEMA

1.1 Contextualización del problema

El presente proyecto de investigación titulado *Textos icónicos para la cualificación del proceso de escritura*, se realizó durante el 2016 con el grado 204 y en el 2017 con el 304, del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño en la jornada tarde, localidad 18 Rafael Uribe Uribe. El trabajo de investigación inició con una observación participante con el objetivo de caracterizar la población e identificar sus dificultades con relación a su desarrollo de competencias del lenguaje. A continuación, se muestran los resultados de esta observación.

Con respecto a los rasgos generales la institución, es pertinente mencionar el Proyecto Educativo Institucional (de ahora en adelante PEI), la misión y la visión (IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2014). En primer lugar, el PEI del colegio es *Liceísta Reflexiva y autónoma transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas*. En segundo lugar, la misión de la institución se centra en la formación integral de la mujer como transformadora de los contextos en los que se desenvuelve a través de valores como la autonomía, la solidaridad y la honestidad. En tercer lugar, la visión del colegio es ser reconocido a nivel nacional por la excelencia de sus egresadas y sus conocimientos en lengua extranjera, Tecnologías de la información y la comunicación (de ahora en adelante TIC), valores y capacidad de cambio social (IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2014).

Ahora bien, el colegio cuenta con el proyecto *piensa plus*, espacio que permite fortalecer el componente comunicativo de las estudiantes, a través de ejercicios de comprensión de lectura. Teniendo en cuenta las particularidades mencionadas anteriormente de la institución, se evidencia que éstas entran en concordancia con los objetivos establecidos por el Ministerio de Educación

Nacional (de ahora en adelante MEN), que se basa en el enfoque comunicativo para la enseñanza del lenguaje (MEN, 2006).

1.2 Caracterización

En este apartado se presenta una caracterización de los participantes en sus cuatro dimensiones: socio-afectiva, cognitiva, cultural y lingüística. Para su realización se tuvieron en cuenta las observaciones y encuestas; para ampliar la última dimensión se muestran los resultados de la prueba diagnóstica.

Por otra parte, se diseñó una encuesta (ver anexo1) con el propósito de conocer los intereses de las estudiantes, edades, sus preferencias académicas, y apoyo académico en sus casas

En cuanto a las características particulares de la población, el grupo 304 estaba integrado por 39 estudiantes entre los siete y los nueve años. Piaget e Inhelder (1997) indican que en esta edad las niñas se encuentran en la *etapa de operaciones concretas*, por lo tanto las niñas deben ser capaces de clasificar en conjuntos, organizar en series según las dimensiones, y tener en cuenta aspectos físicos de los objetos.

Respecto a la dimensión cognitiva, se evidenciaron diferencias en el tiempo para realizar las actividades, y se encontró una característica en común: la dificultad para entender instrucciones. El primer asunto ocurrió debido a que las niñas se encontraban en distintos niveles en cuanto al desarrollo de sus competencias del lenguaje y no podían terminar las actividades al mismo tiempo que sus compañeras. (ver anexo 2) El segundo se determinó al ver que varias estudiantes tuvieron apuros para seguir instrucciones de una guía. Su estrategia para solucionar este problema era solicitar una explicación más detallada a la docente para así ejecutar el ejercicio de manera apropiada. Por otra parte, a partir de la encuesta la mayoría de estudiantes manifestaron que sus familiares les colaboraban al realizar sus tareas escolares.

Con relación a la dimensión socio afectiva, se identificó a través de los diarios de campo participación activa y diálogo entre las estudiantes tanto en temas académicos como de interés para las alumnas. Además, según la encuesta indicaron que les gustaba jugar con sus compañeras. Por otra parte, la docente titular asignaba monitoras cuya función era mantener una buena disciplina dentro del aula, y a entregar materiales para la clase. No obstante, el orden en la clase se veía afectada debido a quejas constantes de algunas alumnas, y por esta razón parte de ellas eran cambiadas de puesto.

Con respecto a los aspectos culturales, según los resultados obtenidos en la encuesta, se evidenció que la mayoría de estudiantes contaban con internet en sus casas. Además, expresaron sus gustos por el cine, la música, el dibujo y los deportes. Adicionalmente, las niñas participaban en eventos programados por el colegio como izadas de bandera, celebraciones de fechas especiales en la institución, salidas pedagógicas.

1.3 Diagnóstico

Teniendo en cuenta, las edades de las estudiantes, la malla curricular de la institución y los *estándares básicos de competencias del lenguaje* (MEN 2006) con relación a los indicadores del primer ciclo, se diseñó una prueba diagnóstica para determinar los aspectos de la dimensión lingüística. La prueba se dividió en tres secciones una enfocada a la lectura, otra a la oralidad y escucha y la última se centró en la habilidad de escritura.

Con el propósito de identificar las fortalezas y debilidades de las estudiantes en la habilidad de lectura se realizó un ejercicio sobre la fábula la *liebre y la tortuga*, en donde se les invitó a responder cinco preguntas asociadas con el texto (Ver anexo 3). Las alumnas establecieron una conexión con su cotidianidad y redactaron la enseñanza de la lectura. Luego, algunas estudiantes compartieron sus respuestas con el resto del grupo. Con el análisis del ejercicio se evidenció que las niñas lograron realizar lectura de grafías. De esta forma,

identificaron la idea de la fábula y comprendieron el mensaje del escrito, sin embargo en ocasiones debían releer el texto para extraer la idea de la lectura. La dificultad más notoria fue el poco uso de pausas en su lectura debido al desconocimiento de los signos de puntuación.

En la prueba de oralidad se les solicitó a las infantes que contaran una anécdota, ellas se mostraron participativas al contar sus experiencias, e ideas, sin embargo, usaron un tono de voz bajo y solían repetir el vocabulario de sus compañeras. Se evidenció timidez en momentos que la docente titular les solicitaba su participación, sin embargo, cuando ellas se expresaban de manera autónoma su tono de voz era apropiado.

Respecto a la habilidad de escucha, las estudiantes levantaban la mano para contestar preguntas, no obstante, cuando sus compañeras se comunicaban en voz baja, se distraían.

Para la prueba de escritura, se les invitó a escribir una historia a partir de una secuencia de cuatro imágenes (ver anexo 4) En el ejercicio se observaron inconvenientes para diferenciar algunas grafías, las estudiantes confundían la *V* con la *B*, la *Y* con la *LL*, la *R* con la *RR*, la *C* con la *S* y con la *Z*, la *G* con la *J* y hacían poco uso de la *H*. Además, sus escritos mostraron poco uso de signos de puntuación. En adición, a partir de las observaciones que se efectuaron y los diarios de campo, se notaron complicaciones al conjugar verbos, reconocer los pronombres, y se presentaron confusiones para diferenciar mayúsculas y minúsculas, nombres propios o comunes.

Adicionalmente se identificaron falencias para elaborar textos con una estructura determinada debido a que sus escritos habitualmente eran dictados, y transcribían del tablero, o completaban algunas guías. Por lo tanto, las niñas no conocían cómo producir escritos que contaran con una intención comunicativa. Pérez y Roa (2010) afirman que “se hace necesario formar niños que sean lectores y productores de textos, que estén en capacidad de leer y escribir en el marco de diversidad de prácticas sociales que se ajustan a determinado propósito

comunicativo” (p. 34). En conclusión, la principal dificultad de las alumnas para alcanzar

sus metas de aprendizaje en el área de español fue la escritura. De acuerdo con el documento *Estándares básicos de competencias en Lenguaje* (MEN, 2006), las estudiantes, en el primer ciclo, debían considerar en sus escritos aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua y además conocer el propósito comunicativo de un texto. Por otra parte, los criterios que se consideraban para la evaluación del proceso de las niñas en el área de español en el colegio tenían que ver con el aprendizaje de sustantivos, adjetivos, aumentativos y diminutivos, también debían diferenciar tipos de texto, y usar elementos ortográficos (IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2016). No obstante, en las observaciones realizadas y los diarios de campo se identificaron falencias con el uso de estas categorías gramaticales y elementos de la escritura.

1.4 Planteamiento del problema

Cómo se mencionó anteriormente la mayor dificultad que se observó en el aula 304 tuvo que ver con los procesos escriturales. De esta forma, las clases de español se centraban más en ejercicios gramaticales, identificar grafías, ejercicios ortográficos. Sin embargo, estos no son los únicos elementos que se deben abordar en el primer ciclo de acuerdo con lo que proponen los *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Ya que uno de los indicadores que menciona el MEN (2006) es “elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo” (p.32). Por lo tanto, es necesario que desde los primeros grados los estudiantes aprendan a reconocer distintas clases de elementos no sólo gramaticales sino comunicativos en la escritura, que les permita interactuar con otros y expresarse.

En adición Meek (2004) señala que es necesario que los niños estén en contacto con la cultura escrita, a diario, en situaciones familiares y actividades cotidianas. De esta forma, es fundamental potenciar este tipo de actividades que ayudan a reconocer estructuras textuales, vocabulario que se utiliza en diferentes tipos de escritos, e identificar elementos gramaticales que están incluidos en los distintos discursos.

1.5 Pregunta de investigación

A partir de la problemática identificada relacionada con la habilidad de escritura, se determina la pregunta de investigación. ¿De qué manera los textos icónicos inciden en la cualificación del proceso de escritura con propósito comunicativo, de las estudiantes del grado tercero del Instituto Educativo Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño? Adicionalmente, se presentan los siguientes interrogantes de apoyo:

¿Cuáles funciones comunicativas inciden en la elaboración de escritos que requieran describir, narrar y dar instrucciones?

¿Qué estructuras textuales se utilizan en los escritos descriptivos, narrativos e instructivos?

¿Cómo la interpretación y la elaboración de textos icónicos influyen en el proceso de escritura de las estudiantes del curso 304 del Instituto Educativo Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.6 Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos que se propusieron para llevar a cabo el presente trabajo de investigación.

1.6.1 Objetivo general

Determinar la incidencia de los textos icónicos en la cualificación de los procesos de escritura de las estudiantes de grado tercero del colegio IED Liceo Femenino Mercedes Nariño

1.6.2 Objetivos específicos

1. Identificar procesos de escritura de las estudiantes del grado 304 del colegio IED Liceo Femenino Mercedes Nariño
2. Diseñar talleres enfocados a la escritura a partir de textos icónicos

3. Evaluar el impacto de los textos icónicos en la producción de textos de las estudiantes del grado 304 del colegio IED Liceo Femenino Mercedes Nariño

1.7 Justificación

Escribir es esencial en las actividades que un niño realiza a diario en la escuela y su cotidianidad. Cada día, la escritura toma un valor mayor en nuestra cultura en distintos campos tanto académico y social por esto es fundamental fortalecer la producción escrita de las estudiantes desde la etapa que se encuentran, del primer ciclo. Según Meek (2004), “todos nos beneficiamos con el uso que hacemos del lenguaje escrito para seleccionar nuestras experiencias, para ordenar los acontecimientos de nuestra vida, nuestros actos, nuestros sentimientos” (p.42). Así, la escritura tiene un papel importante en los diferentes ámbitos en los que se sitúa un individuo e incluye un propósito comunicativo, que le permite desenvolverse de una manera eficaz.

Debido a las falencias que se identificaron en la observación inicial con respecto a la construcción de diferentes estructuras textuales, fue pertinente diseñar una propuesta pedagógica que permitiera fortalecer el componente escrito. Así se tuvo en cuenta las necesidades de la institución, las políticas educativas de acuerdo con la formación lingüística y las particularidades de las participantes.

Sobre el PEI, de la institución vale la pena mencionar que uno de sus elementos principales es la transformación social (IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2014). Desde el área del lenguaje, este propósito se puede alcanzar por medio de la comunicación porque permite interactuar con otros y compartir ideas. Es decir que a través del diálogo se pueden llegar a acuerdos que generen cambios en el entorno. Por lo tanto, la propuesta se centró en la intención comunicativa.

Con respecto a las políticas educativas, el MEN (2006) propone en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* que, para el primer ciclo, las estudiantes deben “determinar el tema, el posible lector del texto y el propósito comunicativo que lleva a producirlo” (p.32). Al escoger el tema se da una estructura al escrito de tal manera que se organicen las ideas, se escribe teniendo en cuenta la situación comunicativa. Según los estándares y el programa de la institución, las niñas deben usar descripciones e instrucciones y además abordar diferentes textos narrativos (fábulas, mitos, leyendas, cuentos), es por esto que las actividades de escritura se enfocan en textos instructivos, descriptivos y narrativos, todos con intención comunicativa.

Adicionalmente, Pérez y Roa (2010) proponen en los *Referentes para la didáctica del lenguaje* que en el primer ciclo es necesario “reconocer las características, funciones y estructuras básicas de diversos tipos de textos: descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, dialogales” (p. 35). Por lo tanto, la propuesta abordó tanto la intención comunicativa como la manera en que habitualmente se organizan los escritos y el tipo de lenguaje que los caracteriza.

En cuanto a las particularidades de las estudiantes, se tuvo en cuenta su gusto por el dibujo para seleccionar el texto icónico como recurso principal y abordar los procesos de escritura. Dentro de la propuesta se utilizaron imágenes relacionadas con el entorno de las alumnas para la elaboración de escritos a partir de sus interpretaciones individuales. También, se diseñaron actividades en las que ellas representaban gráficamente elementos que complementaban sus escritos. De esta forma, se buscaba potenciar la competencia simbólica que menciona el MEN (2006), es decir, se integraron elementos no verbales y verbales en el aula.

En ese sentido el presente proyecto de investigación resultó valioso para las estudiantes, por ofrecer dinámicas basadas en sus intereses, para la institución para contribuir en el

cumplimiento de los objetivos propuestos por el PEI, y para el campo de la pedagogía de la lengua, por abordar textos icónicos en el campo de la escritura.

CAPÍTULO 2: MARCO DE REFERENCIA

En este capítulo se presentan los antecedentes, relacionados con la temática del presente estudio, escritura y textos icónicos y se determina su importancia para el presente proyecto.

Adicionalmente se exponen los constructos *Habilidades de escritura en situaciones comunicativas* el cual se divide en escritura, situación comunicativa y tipología textual y el segundo constructo *textos icónicos*.

2.1 Antecedentes

En este apartado se presentan tres estudios realizados anteriormente, basados en la habilidad de escritura como principal problema, el primer trabajo que se explica fue realizado por investigadores de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, los dos proyectos siguientes fueron realizadas por investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, y el último estudio que se describe en este apartado se relaciona con los textos icónicos, también realizado por una investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional.

En primer lugar, se describe el estudio realizado por Álvarez, Cruz, Lagos, Lara y León (2012) titulado *Generar procesos de escritura en estudiantes de grado primero y segundo de educación básica primaria mediados por la imaginación*. El proyecto de investigación fue realizado con estudiantes de primero y segundo grado de los Colegios *Santa María de Jesús* y *Jaime Quijano Caballero*. El equipo de investigación planteó como objetivo “generar creación de textos” (p.8). El problema que identificaron se refería a falta de motivación hacia los procesos de escritura, sin embargo, no se delimita en sí las dificultades de la competencia escrita. El proyecto se enfocó en la escritura y la imaginación. Uno de los autores en que se basaron fue Cassany. Es un trabajo de investigación acción enfoque cualitativo, no obstante, no se indican de una manera

clara las categorías de análisis. Para la intervención pedagógica, las investigadoras realizaron talleres de escritura, ellas señalan que estos ejercicios fueron pertinentes para despertar el interés y la motivación de los estudiantes. El proyecto investigativo es útil debido a que los temas abordados se vinculan con la escritura sus funciones y cómo se puede abarcar el proceso escritural en el primer ciclo.

En segundo lugar, el estudio de Corredor (2015) de la Universidad Pedagógica Nacional se titula *Estrategia didáctica para el fomento de la escritura creativa. Ven a escribir y disfrutar y jugar con el lápiz mágico*. Las participantes de este proyecto fueron estudiantes de segundo grado del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. El problema tenía que ver con el poco desarrollo de actividades de escritura, realizado por las mismas alumnas, en los que se integraran sus intereses. El objetivo que se planteó se enfocaba en mejorar los procesos de escritura creativa con la implementación de una estrategia didáctica. Los constructos que manejó la investigadora fueron *escritura inicial, escritura creativa, y estrategia didáctica*. Uno de los autores que tuvo en cuenta en su propuesta fue Cassany. Su propuesta pedagógica se dividió en tres fases en las que incluía actividades como juegos, ejercicios de escritura, y trabajos en equipo. Corredor (2015) utilizó diarios de campo, encuestas, entrevistas, pruebas diagnósticas, fotocopias, fotografías. Al final se afirma que el proyecto permitió mejorar la escritura creativa, incentivar la imaginación y el trabajo en equipo.

El siguiente proyecto es llamado *Lo cotidiano y lo extraño hacia el fortalecimiento de la escritura creativa* escrito por Vega (2015). Este proyecto de investigación se realizó con el curso 604 del Instituto Pedagógico Nacional. El problema identificado fue la ausencia de interés de los estudiantes frente a la escritura, y la falta de coherencia y cohesión en sus escritos. La investigadora propuso como objetivo trabajar la escritura creativa basada en lo cotidiano y lo extraño en textos narrativos. Los constructos que manejó fueron: *escritura, escritura creativa,*

texto narrativo. Entre los autores que trabajó fueron Cassany, y Niño y Pachón. Para la recolección de datos utilizó entrevistas, encuestas y diarios de campo. Sus categorías fueron creatividad y propiedades textuales. En los resultados se señala que las estudiantes escogieron un tópico para su historia, estructuraron los textos realizados, y se basaron en su entorno para escribir.

El último proyecto es llamado *Entre viñetas y bocadillos: comprensión lectora a partir de textos icónicos e icónico-verbales en el IED Tomás Carrasquilla grado 303* escrito por Niño Sánchez (2016) de la Universidad Pedagógica Nacional. El problema tuvo que ver con dificultades para la comprensión de lectura y la falta de interés de las estudiantes frente a los hábitos lectores. La autora aplicó una estrategia didáctica a partir de las fases de comprensión lectora usando textos icónicos e icónicos verbales. Los constructos fueron *imagen poética, pictura poiesis, dibujando con palabras leyendo con imágenes* y *de leer y comprender*. Y los autores que consideró para su propuesta fueron a Irizarry (*El icono y el texto una tipología*) y Eco. La autora realizó una investigación acción cualitativa y diseñó tres fases para la implementación de su propuesta, hizo uso de diarios de campo, pruebas diagnósticas, talleres y encuestas. En lo relativo a los resultados, se señala que la propuesta fue útil debido a que permitió que los alumnos intercambiaran sus ideas e interpretaciones con base en las lecturas realizadas y las imágenes vistas.

De acuerdo con los trabajos revisados, se determina la pertinencia de estos en cuanto a la importancia de trabajar con imágenes o textos icónicos dentro del aula, que permitan superar las barreras relacionadas con las habilidades comunicativas. Y cómo se puede abordar la escritura en los grados iniciales.

2.2 Referentes teóricos

En el siguiente apartado se da a conocer el marco teórico con el cual se sustenta el diseño de la propuesta pedagógica y el análisis de datos. El marco teórico se compone de dos constructos, el primero *Habilidades de escritura en situaciones comunicativas* e incluye diversos discursos con relación al proceso de escritura como parte de un proceso comunicativo, para ello se abordan autores como Infante y Letelier (2013) quienes se refieren a los diferentes enfoques de alfabetización, Cassany (1993) quien menciona elementos importantes de la escritura. Adicionalmente se aborda a Jakobson (1996) quien define las funciones comunicativas *conativa* y *referencial* en las cuales se centra el presente trabajo de investigación. Posteriormente se muestran las definiciones de, macroestructura y superestructura según Vandjik (1996) y se define texto descriptivo, instructivo y narrativo según los autores Luceño (2008), Cassany, Luna y Sanz (1994), Niño y Pachón (2009).

El segundo constructo se denomina *textos icónicos* y da sustento teórico a la herramienta que se maneja en el presente estudio, en este apartado se aborda a Caja et al (2003) quien habla de las imágenes y su relación con el entorno. Eco (1986) que se refiere al signo icónico, Janiszewski (1990) que aborda dos elementos importantes del signo icónico el *denotativo* y *connotativo* e Irizarry (1993) quien se refiere la relación entre texto e icono.

2.2.1 Habilidades de escritura en situaciones comunicativas

Este constructo se divide en tres elementos: escritura, situación comunicativa y tipología textual. Se aborda la escritura y su función social, se define tipos de texto descriptivo, instructivo y narrativo y se abordan dos funciones comunicativas relacionadas con estos tipos de texto; la *conativa* y la *referencial*.

Escritura

El concepto de escritura varía dependiendo del enfoque de alfabetización que se utiliza en la práctica pedagógica. Infante y Letelier (2013) mencionan tres tipos de enfoques. El primero

que describen es el *funcional*, el segundo *alfabetización como continuum de habilidades* y el tercero es *alfabetización como puerta de entrada al aprendizaje permanente*. En cuanto a la alfabetización funcional, los autores indican que éste relaciona los conocimientos básicos con el ámbito laboral y social. En el segundo enfoque se muestra que el contexto de los individuos es un elemento que influye en las habilidades o competencias que se desarrollan al escribir o al leer. En lo relativo al último enfoque, se expresa que “se trata de desarrollar la cultura escrita promoviendo sociedades alfabetizadas, que otorguen valor social a la lectura y la escritura, y se comprometan con el aprendizaje permanente” (p. 28).

Según los aportes de Infante y Letelier (2013) se entiende que la escritura es primordial para lograr desenvolverse de una manera eficaz en el ámbito académico, en el laboral, y en el social. La escritura es un elemento permanente en las actividades del sistema escolar, en informes, en hojas de vida, en trámites y en la interacción con conocidos. En ese sentido, desarrollar esta habilidad permite comunicar ideas y opiniones dando una visión de su realidad y reflexionando sobre ella.

Para enseñar la escritura es fundamental tener en cuenta la edad y el grado en el que se ubican las estudiantes. Las participantes de este estudio se encuentran en el primer ciclo. Desde los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*, propuestos por Pérez y Roa (2010), se introduce una dualidad con referencia a la enseñanza de la escritura. Por un lado, el aprendizaje de reglas del sistema escrito y, por el otro, la enseñanza de la cultura escrita en función de situaciones comunicativas específicas.

En concordancia con los referentes, Cassany (1993) afirma que “para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes. Es evidente que debemos conocer la gramática y el léxico, pero también se tienen que saber utilizar en cada momento” (p. 36). En este caso, el término momento hace referencia a la situación comunicativa en la que se produce el escrito. A

partir de la escritura, además de hacer uso de categorías gramaticales, se envía un mensaje y una intención, dependiendo de la persona, del contexto o del interés de quien escribe, los productores de texto deben tener la habilidad de transmitir su intención comunicativa de manera clara.

De esta manera, para diseñar una propuesta pedagógica con alumnas de primer ciclo, se hacen pertinentes las sugerencias de Pérez y Roa (2010) quienes proponen que “no basta con lograr que aprendan la escritura y la lectura convencionales se necesita propiciar situaciones en que participen efectivamente en esas prácticas y reconozcan las funciones y usos que los textos cumplen en los grupos sociales” (p. 16). En otras palabras, en el aula, el ejercicio de escritura debe percibirse como una forma de comunicación de tal manera que las estudiantes se familiaricen con las dinámicas de la escritura.

Entonces, en el presente proyecto se tiene en cuenta el enfoque *alfabetización como puerta de entrada al aprendizaje permanente*. En este enfoque se aborda la escritura como una actividad social en la que se intercambian ideas con otros sujetos y se crean escritos con el propósito de adquirir nuevos conocimientos. Se consideran tanto los aspectos formales de la lengua (ortografía, puntuación y gramática) como los componentes comunicativos en el ejercicio de la escritura, el cual requiere transmitir un mensaje a partir de una intención, ya sea narrar, describir y/o expresar emociones.

Situación comunicativa

Ya que la situación comunicativa es un componente primordial en la construcción de una propuesta pedagógica para la enseñanza de la escritura, se hace indispensable abordar este elemento con más detalle desde la teoría. Para ello se toma el trabajo de Jakobson (1996), quien indica que una situación comunicativa incluye un emisor, un receptor, canal, código, referente y mensaje. Todos estos elementos deben estar dentro de un contexto específico para que se logre

dar la comunicación. Desde esta perspectiva, la escritura ocurre dentro de una situación comunicativa concreta.

Jakobson (1996) propone diferentes relaciones entre los elementos del proceso comunicativo para determinar diferentes funciones comunicativas. A partir de los tópicos que se deben trabajar en el primer ciclo, según la institución en la que se realiza la presente investigación y según *Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (MEN, 2006), las dos funciones que constituyen el núcleo de la propuesta pedagógica son conativa y referencial. A continuación, se explica cada una de estas funciones.

En primer lugar, Jakobson (1996) afirma que la función conativa “encuentra su expresión gramatical más pura en el vocativo y en el imperativo, que sintáctica y morfológica y a menudo incluso fonemáticamente se desvían de otras categorías nominales y verbales” (p.83). Esta función se conecta con las instrucciones ya que hace uso del imperativo. En una situación de comunicación en el aula, los docentes habitualmente son los únicos que dan instrucciones, por lo que esta habilidad no se desarrolla generalmente en los estudiantes. Los alumnos capaces de producir instrucciones claras pueden asumir rol activo en el aula, así pueden indicar los pasos para realizar una acción o una tarea.

En segundo lugar, Jakobson (1996) señala que la función referencial se centra en el contexto. Reflexionar acerca del entorno propio es esencial para que los individuos logren desenvolverse en los diferentes ámbitos, esta función está ligada a la descripción y es importante para las participantes del presente estudio, debido a que permite describir lo que observan a su alrededor, y de esta manera amplia sus perspectivas del mundo y contribuye a una transformación social, como es la propuesta por el PEI de la institución.

El componente comunicativo es fundamental para llevar a cabo actividades de expresión escrita. Cassany, Luna y Sanz (1994) sugieren que es pertinente crear espacios en los cuales los

estudiantes puedan producir textos comunicativos, que les permitan aumentar su interés por la escritura y también compartir sus escritos con personas que se encuentren dentro del aula o fuera de ella. De esta forma, realizar escritos que requieran describir, informar, narrar, instruir o expresar opiniones, cuentan con un propósito comunicativo. Al usarlos, se envía un mensaje al receptor que puede ser un familiar, amigo, compañero o un docente, de esta manera se fortalece la habilidad de escritura en el aula, y se producen textos que son usados en la cotidianidad.

En síntesis, para el diseño de una propuesta para el primer ciclo basada en la escritura, se utilizan dos funciones comunicativas como base en la construcción de objetivos de aprendizaje y en la planeación de actividades: la *función conativa* y la *referencial*. La primera hace uso del imperativo, por lo tanto, es útil para elaborar instrucciones, y la segunda está enfocada hacia el contexto por esta razón es esencial para realizar descripciones y ampliar las percepciones de los estudiantes sobre su entorno.

Tipología textual

En el apartado anterior se mencionaron las funciones comunicativas conativa y referencial. Estas funciones están asociadas con los siguientes tipos de texto: descriptivo, instructivo y narrativo. Es importante definir cada uno de ellos debido a que hacen parte de la propuesta pedagógica. Como se ha mencionado anteriormente la comunicación es parte importante a la hora de producir un texto por esta razón Cassany, Luna, Sanz (1994) hablan sobre la *lingüística del texto*, de tal manera que se produzcan escritos, teniendo en cuenta elementos comunicativos, o una situación pragmática y el conocimiento del código escrito. Así para el presente estudio se consideran aspectos que tienen que ver con la redacción de escritos en el primer ciclo en los cuales se describa, se narre o se de una instrucción, de tal manera que además de conocer elementos esenciales del sistema escrito, se elaboran con un propósito que les permita expresarse e interactuar con otros.

Así, Niño y Pachón (2009) indican que “toda la vida del niño está rodeada de un mundo referencial rico y valioso, sobre el cual comunicarse y escribir” (p.8). Por esto es pertinente incentivar la producción de textos enfocados en la comunicación, de tal forma que los niños sean observadores, reflexionen sobre lo que sucede a su alrededor, y los plasmen en sus escritos, expresando sensaciones, ideas.

Partiendo de la importancia que tiene la comunicación en la escritura y su relación con los diferentes tipos de texto, es preciso definir que es texto, y las características particulares del escrito descriptivo, instructivo y narrativo.

Cassany, Luna y Sanz (1994) hacen un contraste entre el concepto de texto que se utilizaba en la antigüedad que tenía que ver con escritos literarios o trabajos realizados por autores reconocidos, y el concepto actual que se refiere a un texto que cuenta con un propósito comunicativo elaborado por cualquier sujeto. A partir de esto los escritos realizados por individuos que sean escritores o no, se consideran textos, de tal manera que transmitan un mensaje y puedan ser interpretado por otros.

Para Frías (1996 p.36), “el texto no es solo la sumatoria de oraciones o párrafos. Para que se produzca el texto es indispensable que existan otras condiciones, como su carácter comunicativo e interactivo, poseer una estructura y cumplir función específica”. Las estructuras de un texto dependen de la intención del escritor. Son diferentes los escritos que informan a los que describen, narran o argumentan. El vocabulario y las formas gramaticales varían en cada caso y el autor debe tener la habilidad para hacer uso de estos elementos apropiadamente.

Para desarrollar esta habilidad, el escritor debe tener un dominio de las macroestructuras y las superestructuras de los textos. Vandjik (1996) establece que “las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto” del discurso” (p.43). A partir de estas macroestructuras se logra identificar la temática de los distintos textos, si son narrativos,

descriptivos, instructivos, es decir se define qué tópicos se tratan dentro del escrito. “Una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso, que define la ordenación global de un discurso y las relaciones (jerárquicas de sus respectivos fragmentos)” (Vandjik, 1996, p.53).

Con referencia al texto descriptivo, Luceño (2008) afirma que comunica características de objetos o personas y de esta manera se da una perspectiva o contexto a quién lo lee. La descripción no solo permite escribir sobre las características de un elemento en especial, sino además expresar las visiones que se tienen sobre el entorno. Para realizar estas descripciones es indispensable que los escritores sean observadores, y mencionen detalles de lo que perciben.

En lo concerniente al texto instructivo, Cassany, Luna, Sanz (1994) indican que “se elaboran, se formulan y se ejecutan instrucciones para hacer cualquier tipo de actividades” (p.166). Las instrucciones están presentes en distintos ámbitos, de ahí la necesidad de comprenderlas y aprender a elaborarlas, para indicar la manera en que se debe realizar determinada acción. Niño y Pachón (2009) señalan la forma cómo se elaboran este tipo de textos: “se debe describir claramente y en orden secuencial cada uno de los pasos a seguir, sin omitir ninguna ejecución” (p.129). Es elemental que el escritor enumere la serie de pasos, para que se logre comprender el proceso que se debe seguir al practicar una actividad, además es necesario tener en cuenta el contexto, a quién va dirigida la instrucción, y escoger el vocabulario más apropiado para diseñar las indicaciones y hacer uso del imperativo.

Finalmente, el texto narrativo “consiste en contar los hechos que ocurren a unos personajes que pueden ser animales, personas o cosas tanto reales como imaginarias” (Luceño 2008, p.73).

Esto en cuanto a los elementos que debe considerar el escritor para producir un texto narrativo.

Por otra parte, este tipo de escrito conlleva a un propósito a la hora de elaborarlo, a esto se refiere

Meek (2004) quién habla sobre la importancia de la narración en la escritura, ya que a través de

ella se muestra el mundo y se le da un significado, de aquí que esté relacionada con la función referencial que se conecta con el contexto.

2.2.2 Texto icónico

En el presente proyecto, la herramienta que se usa para aproximar a las estudiantes a los procesos de escritura es el texto icónico, en el siguiente apartado se muestra la importancia de trabajar en el aula con este elemento y sus características. Caja et al (2003), señalan “la relación del ser humano con las imágenes ha sido dispar a lo largo de la historia, existiendo, eso sí, la necesidad de buscar la forma de representar la realidad para una mejor comprensión y conocimiento de ésta” (p.163). Las imágenes han tenido un rol diferente en cada época y es fundamental entender su uso actual para utilizarlas como un recurso en la clase de lenguaje.

En la actualidad, los iconos se encuentran en distintos ámbitos, y por esto es esencial aprender a interpretar su significado e incentivar su creación para integrarlos con escritos, de tal manera que se comuniquen pensamientos, y sensaciones a través de ellas. Cassany (2008) indica que “las prácticas letradas monomodales están siendo sustituidas por las multimodales, las que integran diferentes modos comunicativos junto a la letra” (p.70). La televisión, las revistas, los libros, los computadores, los celulares y las *tablets* manejan una dualidad entre texto e imágenes con la que deben interactuar los individuos del siglo XXI. En consecuencia, el uso de imágenes en los procesos de escritura tiene el propósito de desarrollar capacidades en los individuos que les permita participar en los procesos comunicativos que involucren los elementos mencionados anteriormente.

Por otro lado, Caja et al (2003), refiriéndose a los estudiantes, afirman que “dibujar del natural, siempre que se pueda, también será una actividad más que recomendable, por una parte, porque les ayuda a observar y, por otra, porque no sólo les ayuda a reconocer sino a conocer su entorno, su realidad” (p.147). Por consiguiente, es esencial crear imágenes propias para poder

realizar descripciones, expresar sentimientos y usar elementos no verbales como complemento de los escritos. El dibujo es una práctica que potencia la creatividad a partir de los intereses de cada sujeto, de esta manera diseñar actividades para el aula que esté relacionada con el dibujo, es un ejercicio pertinente, de tal manera que los estudiantes puedan plasmar elementos relacionados con sus ideas, expresar a sus compañeros y docentes sus miradas de la realidad, y reflexionar sobre los elementos que la componen.

Con relación al signo icónico, Janiszewski (1990) se refiere a dos elementos importantes, estos son el carácter *denotativo* que es lo que se muestra en una imagen y puede ser visto por varios sujetos, y el aspecto *connotativo* que tiene que ver con el mensaje implícito. De esta forma, al observar imágenes, se consideran tantos los detalles que se ven en ellas, ya sean objetos, colores, o formas, como la interpretación que se obtiene al analizar la imagen, considerando los mensajes que evoca en la mente del individuo.

Para Eco (1986) las personas, al tratar de recordar un objeto que han visto, no lo recuerdan en su totalidad, sino que construyen una representación mental basada en rasgos característicos del objeto. Los signos icónicos muestran algunos de esos rasgos. Es por esto que se puede establecer una similitud entre el signo icónico y la representación mental del objeto.

Al momento de entender estas representaciones, es necesario recurrir al criterio de complejidad de Janiszewski (1990), quien afirma que “la complejidad es una noción muy relacionada con la manera mediante la cual un individuo percibe los elementos y sus relaciones de acuerdo con su historia y su desarrollo” (p.42). Para interpretar una imagen se necesita de una experiencia previa vinculada al referente de la imagen y esta experiencia está condicionada por la historia subjetiva de cada persona y por su contexto. Así, los rasgos que conforman la representación mental de un objeto dependen del individuo y del contexto.

Otro criterio al que se refiere Janiszewski (1990) es el de *universalidad*, este criterio tiene que ver con las imágenes o los iconos que son conocidos por diferentes poblaciones.

Así bien, estos aspectos de *complejidad* y *universalidad* inciden en la interpretación de las imágenes, debido a que si se ha tenido contacto con el objeto o el símbolo que aparece en la imagen será más fácil su interpretación, de otra manera si las características del objeto son ajenas al observador, la comprensión de la ilustración será confusa.

Irizarry (1993) señala varias formas de abordar la combinación entre ícono y texto. Para el presente trabajo se consideran dos de ellas. En la primera, se percibe al ícono como ilustración de textos, es decir, el ícono “afecta la recepción del texto al crear una visualización gráfica en la mente del lector” (p.57). Es un complemento que brinda más información al lector y le ayuda a interpretar el escrito. La segunda, consiste en las manifestaciones en las cuales se integran el texto y la imagen a un mismo nivel y no se aparta el uno de la otra. Para Irizarry (1993) estas variaciones conforman “un género híbrido solo en el sentido que se combinan escritura y dibujo, ambos visuales” (p.55). En este caso la imagen puede predominar sobre el texto.

En conclusión, las relaciones entre texto e imágenes son diversas en la actualidad y sus interpretaciones están influenciadas por la historia personal de cada individuo y por el entorno social y cultural en el cual se realizan. Trabajar con textos icónicos permite representar y reflexionar sobre la realidad, por esto es fundamental que su interpretación se vincule con las experiencias previas de cada individuo y con la cotidianidad en la que vive.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se muestran los conceptos relacionados con el tipo de investigación y las técnicas e instrumentos de recolección de datos, además se incluye una descripción de la población. La investigación tiene un enfoque cualitativo, con un paradigma sociocrítico y referida hacia la investigación acción.

3.1 Enfoque y tipo de investigación

Al afirmar que la investigación tiene un enfoque cualitativo, se indica que los instrumentos apuntan a una recolección de datos basada en los discursos de los sujetos. En este proyecto se utilizaron diarios de campo, y escritos de los estudiantes, de tal manera que se pudiera hacer una reflexión acorde con los datos obtenidos en los instrumentos y la teoría de las funciones comunicativas, teniendo en cuenta que es necesario integrar la teoría en la investigación cualitativa debido a que permite realizar un análisis de los datos pertinente (Quecedo & Castaño, 2002).

Además, se trabaja con un paradigma sociocrítico de investigación, según R. A. Martínez (2007) este paradigma “centra su interés en analizar y controlar cómo se producen los procesos de cambio que tienen lugar en las prácticas educativas” (p.33). El presente estudio está relacionado con el paradigma sociocrítico porque se establece como propósito generar un cambio en las habilidades de escritura de las participantes; se va más allá de una simple descripción y se busca transformar la realidad del contexto.

Por otra parte, el presente trabajo de investigación está enfocado hacia la investigación acción. Restrepo (s.f.) se refiere a las fases de la investigación acción pedagógica: “la reflexión sobre un área problemática, la ejecución y planeación de acciones alternativas para mejorar la

situación problemática, y la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases” (p.5). Así bien, éste estudio se enfoca en la investigación acción debido a que está basado en las fases mencionadas anteriormente.

De acuerdo con las fases de investigación acción que menciona Restrepo (s.f) en la primera fase *Reflexión sobre un área problemática*.

Se realizó una prueba diagnóstica para identificar el problema para ello se tuvo en cuenta los *Estándares básicos de competencia del lenguaje*, y el nivel en que se encontraban las estudiantes. En esta prueba se identificó que las mayores dificultades que presentaron las alumnas se centraron en el proceso de escritura: inconvenientes para identificar grafías, para usar signos de puntuación, mayúsculas y minúsculas y para reconocer la estructura de un texto y elaborarlo.

En la etapa de *ejecución y planeación* se diseñaron actividades sobre escritura, situación comunicativa y textos icónicos, con el propósito de superar las falencias identificadas en la primera fase. En cuanto a escritura se consideraron aspectos que tuvieran que ver con situaciones comunicativas de tal manera que las niñas conocieran algunas funciones de la comunicación y las plasmaran en sus escritos. Se buscó que a partir del uso de la *función referencial* y la *función conativa* se elaboraran textos descriptivos, instructivos y narrativos. Y el recurso que se utilizó fueron los textos icónicos.

Posteriormente se inició la etapa de *evaluación de resultados*. La investigación acción es cíclica y fue necesario reflexionar y planear constantemente, analizando los resultados de las actividades planeadas y mejorándolas. Para esta reflexión se diseñó una matriz categorial con categorías, subcategorías e indicadores que permitió realizar el correspondiente análisis de datos. Para esto se tuvo en cuenta el marco teórico. Este análisis se efectuó sobre los datos obtenidos a partir de distintos instrumentos que permitieran determinar la pertinencia de las actividades

llevadas a cabo en las sesiones y establecer una conexión entre los textos icónicos y los procesos de escritura.

3.2 Unidad de análisis y matriz categorial

La unidad de análisis del presente estudio es la producción escrita, de la cual surgen tres categorías: Situación comunicativa, tipología textual y uso de textos icónicos. Cada una se compone de subcategorías e indicadores. En este sentido la matriz se basa en los siguientes autores: Jakobson (1996) quien habla de las funciones comunicativas, Cassany Luna y Sanz (1994) y Luceño (2008) y Niño y Pachón (2009) quienes tienen en cuenta escritura y tipología textual de textos (descriptivos, instructivos y narrativos) e Irizarry (1993), Caja et al (2003) y Eco (1986) quienes se enfocan en textos icónicos. En la tabla 1 se presenta la matriz categorial.

Tabla 1

Descripción de las categorías de análisis

<u>Unidad de análisis</u>	<u>Categorías de análisis</u>	<u>Subcategorías de análisis</u>	<u>Indicadores</u>
Producción escrita	Situación comunicativa	Función conativa	-Identifica los elementos lingüísticos que caracterizan la función conativa -Realiza un letrero para guiar a los visitantes del colegio.
		Función referencial	-Identifica los elementos lingüísticos que caracterizan la función referencial -Escribe sobre una situación de cooperación a partir de la fábula
	Tipología textual	Instrucciones a partir de imágenes	-Produce textos instructivos a partir de imágenes
		Descripciones a partir de imágenes	-Produce textos descriptivos a partir de imágenes
		Narraciones a partir de imágenes	-Produce textos narrativos a partir de imágenes
	Uso de textos icónicos	Iconos de instrucción	-Complementa textos instructivos con iconos
		Iconos descriptivos	-Complementa textos descriptivos con iconos
		Iconos narrativos	-Complementa textos narrativos con iconos

3.3 Hipótesis

Para el presente trabajo de investigación se formula la siguiente hipótesis. El uso de textos icónicos puede incidir en la cualificación del proceso de escritura con propósito comunicativo de las estudiantes del grado 304 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Durante la investigación se usaron tres instrumentos de recolección de datos que permitieron observar el proceso de aprendizaje de la población en las intervenciones y las fases realizadas. Estos instrumentos fueron diarios de campo, encuestas y escritos de las estudiantes. A continuación, se explica cada uno de los instrumentos desde la teoría y se señala cuál es su función en este proyecto de investigación.

3.4.1 Diarios de Campo

Se utilizaron diarios de campo enfocados en las actividades de textos icónicos y escritura con un propósito comunicativo. L. A. Martínez (2007) señala que “el diario de campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p.77). Por medio de los diarios de campo se registraron las observaciones realizadas en el aula de clase, de tal manera que se lograra determinar las fortalezas y dificultades de las niñas en las distintas fases, y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje durante las actividades.

3.4.2 Encuesta

Cerda (1991) define la encuesta como “una observación, entrevista personal o la aplicación de un cuestionario de una población a nivel numerosa y dispersa” (p.277). Se utilizó la encuesta para conocer la opinión de las estudiantes sobre las actividades realizadas.

3.4.3 Escritos de las estudiantes

Los textos redactados por las alumnas son una de las fuentes de datos más importantes en un proyecto de investigación basado en la habilidad de escritura. A través de los talleres, guías y ejercicios en clase se pudo observar qué fortalezas y falencias presentaban las niñas en la elaboración de diferentes tipos de textos que contarán con un propósito comunicativo, usando los textos icónicos como recurso.

3.5 Población

3.5.1 Caracterización Local

La institución Liceo Femenino Mercedes Nariño queda ubicada en la Av. Caracas Nro. 23-24 sur Localidad Rafael Uribe Uribe, barrio San José. Los límites del barrio San José son la Avenida Primero de mayo, la Avenida Darío Echandía, el Bosque San Carlos y la Avenida Caracas. Este sector se caracteriza por ser comercial y residencial (SDP, 2009, p.17). En la zona se puede encontrar venta de ropa, comida, bares, plazas de mercado, iglesias y colegios. EL barrio es reconocido por la fabricación y venta de calzado. Los habitantes tienen acceso a Transmilenio y al Servicio Integrado de Transporte Público (SITP). En cuanto a los sectores reconocidos de la zona se encuentra el hospital San Carlos, la Parroquia San José Obrero, el Liceo Femenino y la Universidad Antonio Nariño (SDP, 2009, p.24).

3.5.2 Caracterización institucional

La institución es de carácter oficial. Cuenta con los niveles preescolar, primaria y bachillerato. Sus jornadas son mañana tarde y noche. Propone un perfil de estudiante liceísta basado en el liderazgo y la solidaridad a través de un enfoque basado en lo artístico y deportivo

(IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2014). El modelo pedagógico es el holístico (Limfemena.jimdo.co) y las políticas educativas de la institución buscan fomentar proyectos que propicien los distintos valores como respeto, disciplina y autonomía, para formar un ser integral.

3.5.3 Caracterización población

Con relación a las características estructurales del aula 304, se puede decir que era luminosa, amplia, contaba con un escritorio para la docente titular y sillas para cada estudiante. Las niñas estaban organizadas en filas y habitualmente se trabajaba de manera individual. Cada una llevaba su cuaderno de español o se utilizaban guías para trabajar en clase. También utilizaban los materiales almacenados en un mueble al fondo del salón (como papel, hojas y pegante). Generalmente, algunas estudiantes ayudaban a entregar el material para la clase.

Por otro lado, las niñas seguían instrucciones por parte de la docente, como realizar fila para salir del salón, permanecer sentadas para recibir refrigerio u organizar su puesto. La relación docente-estudiantes se basaba en la autoridad de la maestra y en el diálogo. Por ejemplo, en algunas ocasiones, las alumnas no hacían buen uso de los materiales y la docente dialogaba con ellas recordándoles que debían cuidar los objetos que se utilizaban en las actividades de la clase. En cuanto a la interacción comunicativa con sus compañeras, se interesaban por conocer otras niñas o personas que llegaban al curso, realizando preguntas. Se celebraban fechas especiales en el aula como cumpleaños, día de la mujer, esto permitía que las niñas se sintieran motivadas a interactuar con sus compañeras.

3.6 Ética de investigación

Las participantes del presente estudio se encontraban en el grado 304 de la jornada tarde, sus edades oscilaban entre los 7 a 9 años. Por ética de investigación se presentó un formato de consentimiento informado a los padres de familia donde ellos autorizaron su participación en el proyecto (Ver anexo 5). Para el análisis de datos, solamente se tuvo en cuenta el conjunto de

estudiantes con autorización de sus padres. Además, se le asignó un código a cada estudiante participante.

CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La investigadora asumió inicialmente el rol de observadora en el aula y durante las primeras clases solamente redactó diarios de campo y aplicó la encuesta y la prueba diagnóstica en la que se analizaron las competencias del lenguaje de las estudiantes. El diagnóstico se dividió en tres secciones una de lectura en la cual las alumnas respondieron una serie de preguntas a partir de una fábula. La siguiente prueba de escritura consistió en redactar un texto a partir de una secuencia de cuatro imágenes, y la última prueba se centró en la oralidad y escucha y consistió en contar una anécdota. Como resultado de la prueba diagnóstica se identificó que la problemática principal de las participantes se ubicaba en el campo de la producción escrita.

A partir de estas conclusiones se formuló una propuesta de intervención pedagógica centrada en las habilidades de escritura, la cual se dividió en tres fases: *Imágenes y descripciones*, *Las instrucciones cotidianas* y *Las narraciones*. La primera apuntó a sensibilizar a las estudiantes sobre la importancia de los textos icónicos y la habilidad de escritura, centrada especialmente en la descripción. La segunda se enfocó en reconocer la estructura de un texto instructivo y en aprender a producirlo a través del lenguaje y las imágenes. La tercera estuvo dirigida hacia el reconocimiento de los elementos de la narración y el uso de iconos para complementarla.

Las actividades centrales de las tres fases consistieron en la elaboración de dibujos para complementar textos y en la redacción de escritos relacionados con imágenes que se mostraban en el aula. De esta forma, se generó un ambiente en el que las niñas podían establecer relaciones entre lo icónico y lo escrito. Además, teniendo en cuenta la importancia del contexto y del conocimiento de las situaciones comunicativas que defienden Cassany, Luna y Sanz (1994), se incluyeron actividades en las que la escritura hacía parte de una situación comunicativa real. Esto

implicó un proceso de reconstrucción de los conceptos de Jakobson (1996) por parte de la investigadora, quien seleccionó elementos claves de las funciones comunicativas *referencial* y *conativa*.

Cada fase se enfocó en un tipo diferente de texto. En la primera se abordó el descriptivo, en la segunda el instructivo y en la última el narrativo. La selección de estos tres tipos de texto tuvo como criterios los *Estándares básicos de competencia del lenguaje* y el currículo de la institución, el cual incluía como temas centrales distintos ejemplos de descripciones, narraciones e instrucción. A continuación, se expone cada una de las fases.

4.1 Fase 1: Imágenes y descripciones

La fase *Imágenes y descripciones* consistió inicialmente en una etapa de sensibilización y contextualización. Durante las primeras cuatro lecciones, se buscó que las participantes conocieran los conceptos de texto icónico, producción escrita, narración, descripción e instrucción e identificaran sus características. Las imágenes y los textos fueron utilizados en todas las actividades. Las sesiones posteriores de esta fase se centraron en el texto descriptivo con el propósito de que las estudiantes conocieran su estructura y los elementos que lo componen. Para la propuesta se tuvieron en cuenta autores como Cassany, Luna, Sanz (1994) Luceño (2008) Niño y Pachón (2009), Irizarry (1993), Caja et al (2003) y Jakobson (1996).

Sobre la etapa de sensibilización y contextualización cabe resaltar que se introdujeron los diferentes conceptos que se manejarían en la propuesta y los diversos recursos a los que las estudiantes tendrían acceso. Por ejemplo, para contextualizar el concepto de situación comunicativa, las niñas plasmaron en un dibujo su escena favorita de alguna película y construyeron un guion. También realizaron un ejercicio de redacción de instrucciones con gestos relacionados a cada indicación a partir de unas situaciones presentadas en una guía. Esta actividad se hizo con el propósito de identificar elementos de la comunicación no verbal y

conocer qué era una instrucción; los gestos que se debían tener en cuenta eran: aterrado, interesante, preocupado y tímido (ver anexo 6). Para entender el valor comunicativo de los iconos, las estudiantes modificaron los grafemas de una lista de palabras teniendo en cuenta su significado y su representación gráfica. Finalmente, se simuló una conversación en un chat para reafirmar los conceptos de situación comunicativa, conocer los elementos de una conversación y explicar el valor de los textos icónicos en los procesos de comunicación (ver anexo 7).

Después de acercar a las alumnas a las nociones básicas de la intervención, se pudo hacer énfasis en los textos descriptivos. Así, esta fase tuvo tres indicadores centrales: *Identifica los elementos lingüísticos que caracterizan la función referencial*, *Produce textos descriptivos a partir de imágenes* y *Complementa textos descriptivos con iconos*.

La primera actividad relacionada con el foco de esta fase consistió en realizar dibujos del personaje favorito y describirlo. Se propusieron preguntas orientadoras para que las estudiantes identificaran rasgos de sus personajes, por ejemplo, para que identificaran si era animal o humano, si era mujer u hombre, si tenía algún poder especial. De esta forma se aplicó el principio de las descripciones presentado por Luceño (2008).

La siguiente actividad consistió en escribir las características de un lugar en la naturaleza que las estudiantes hubieran visitado. Para la creación de este texto, debían tener en cuenta aspectos físicos del lugar, los elementos que había allí, y la sensación que ese lugar les producía. El propósito de este ejercicio era que las alumnas tuvieran un recuerdo de este sitio e hicieran una representación en su mente, para que posteriormente plasmaran estas características en un dibujo. De esta forma, la actividad se acercaba a su cotidianidad y la escritura se basaba en un referente real para las niñas.

En un ejercicio distinto se les invitó a las participantes a indicar la descripción de su lugar favorito en la escuela y decir por qué les llamaba la atención, el propósito de esta actividad era

plasmar gráficamente el lugar y usar adjetivos para nombrar sus respectivas características. Para esto la investigadora dio ejemplos de distintos adjetivos, de tal forma que las estudiantes se pudieran orientar en la descripción de las características.

Debido a que las últimas sesiones estuvieron centradas en la descripción, se incentivó el uso de diferentes adjetivos en términos gramaticales, y en cuestión de elementos comunicativos, la base fue el referente, es decir, los escritos desempeñaron una *función referencial* (Jakobson, 1996), con el propósito de que las niñas tuvieran en cuenta su entorno para realizar descripciones y mencionar detalles de distintos elementos.

4.2 Fase 2: Las instrucciones cotidianas

Después de abordar los textos descriptivos se pasó a la aproximación hacia los textos instructivos. Por lo tanto, para la segunda fase, la *función conativa* fue una guía en cuanto al diseño de las lecciones. Los indicadores que se establecieron para esta fase fueron: *Identifica los elementos lingüísticos que caracterizan la función conativa, Produce textos instructivos a partir de imágenes y Complementa textos instructivos con iconos.*

En la primera clase, las participantes identificaron la estructura de un texto instructivo, para esto la investigadora indicó paso a paso elementos, colores y dimensiones que debían realizar en el dibujo que correspondían a elementos de la naturaleza. De esta forma identificaron el imperativo como característica esencial de los textos instructivos. Esta actividad resaltó la secuencialidad que Niño y Pachón (2009) establecen como una de las características esenciales de este tipo de texto.

En otra sesión se sugirió a las estudiantes identificar las instrucciones cercanas a su contexto como las señales de tránsito, para ello se les preguntó a las niñas: qué señales conocían y cuáles eran sus características y significado. El propósito de esta actividad era reconocer el propósito comunicativo de las señales y comprender la utilidad que representaban en distintos

lugares. Así, los textos instructivos se presentaron contextualizados dentro de la realidad cercana de las alumnas.

En un ejercicio distinto se sugirió escribir instrucciones del juego favorito y elaborar los dibujos indicando el paso a paso, teniendo en cuenta, elementos que se usaban, vocabulario necesario en el juego, al terminar el ejercicio, se les invitó a las niñas a explicar estas instrucciones a sus compañeras.

Una de las actividades que se diseñó con el propósito de producir textos a partir de imágenes se basó en dar indicaciones para entender trayectorias en un mapa, para esto se invitó a observar detenidamente el mapa y orientar al personaje que se encontraba allí, de tal manera que lograra llegar a un lugar que se indicaba en la guía.

En una sesión distinta la investigadora invitó a escribir los pasos para realizar una receta a partir de ilustraciones presentadas en una guía, usando verbos en imperativo. Esta actividad tenía como objetivo reconocer la estructura y los elementos de la receta. Las imágenes que se presentaron en la guía eran pasos para realizar una ensalada de frutas, se les sugirió a las estudiantes observar las ilustraciones y a indicar paso a paso el proceso para realizar la receta. (ver anexo 8)

La siguiente actividad se basó en diseñar un letrero para guiar a los visitantes del colegio, de esta manera las niñas identificaron las características de un letrero y la combinación entre escritura y la imagen para representar un lugar específico de la institución. Para esto se sugirió considerar los colores y las imágenes que podrían llevar los letreros.

El propósito de aprendizaje de esta fase era comprender la estructura de un texto instructivo a partir de las indicaciones que se presentaban frecuentemente en su entorno. Las clases se basaron en la escritura de los pasos para ejecutar una acción determinada por la

interpretación de algunas ilustraciones y en realizar imágenes para complementar un texto instructivo. En términos gramaticales se destacó el uso del imperativo.

4.3 Fase 3: Las narraciones

La tercera fase se centró en las habilidades de producción de textos narrativos teniendo en cuenta la *función referencial* (Jakobson, 1996). Y los elementos narrativos según Luceño (2008) y Meek (2004) En relación con categorías gramaticales, se tuvo en cuenta el uso de verbos en pasado. Se manejaron diferentes manifestaciones del género narrativo como la fábula, la anécdota y el cuento fantástico para relacionar la propuesta con el currículo de la institución. En cuanto al componente gráfico, se incluyeron la historieta y los pictogramas contextualizados siempre dentro de la narración.

Siguiendo la estructura que rige las dos fases anteriores, se tuvieron en cuenta tres indicadores para ser evaluados y se planearon las clases en concordancia con dichos indicadores, los cuales, en esta fase, fueron: *Identifica los elementos lingüísticos que caracterizan la función referencial*, *Produce textos narrativos a partir de imágenes* y *Complementa textos narrativos con iconos*.

Con el propósito de producir textos narrativos a partir de imágenes se implementó una actividad en la cual se requería que las estudiantes organizaran una secuencia de cuatro ilustraciones según su interpretación individual. Además, la investigadora presentó una lista de palabras en un cuadro. A partir de la interpretación y la lista, las niñas elaboraron una narración relacionada con elementos que se presentaban en las ilustraciones.

En cuanto al ejercicio de la historieta, se diseñó una guía en la cual se presentaron varias viñetas, en este ejercicio se les invitó a las participantes a completar en parejas el diálogo que se presentaba en los bocadillos, ya que algunos de ellos contenían preguntas. Adicionalmente se

sugirió plasmar los dibujos correspondientes a los personajes (ver anexo 9). Las conversaciones debían contener un elemento narrativo en alguna parte de la trama.

En una siguiente actividad se les solicitó a las estudiantes escribir un mensaje de agradecimiento o que tuviera que ver con la cooperación a partir de la moraleja de una fábula. Si bien esta actividad tenía en cuenta la lectura, el componente que se consideró para la investigación fue la redacción de las moralejas y el uso de elementos narrativos.

En una lección distinta se invitó a las niñas a escribir una anécdota en forma de mensaje para alguien conocido para esto podían representar gráficamente lo que les ocurrió o utilizar *emojis* para expresar emociones. El propósito de esta clase era identificar los elementos de la anécdota y usar verbos en pasado.

Por otra parte, con el objetivo de complementar textos narrativos con imágenes se desarrolló una actividad que tuvo que ver con la elaboración de una secuencia de dibujos a partir de la fábula *La cigarra y la hormiga* de Esopo, para esto se explicaron los elementos de la fábula. En este caso, los iconos servían como complementos de la narración y debían estar asociados con acciones y con descripciones de los personajes y de los eventos que conformaban la trama de la fábula.

En la siguiente clase, se les entregó a las estudiantes un escrito con unas palabras faltantes. En vez de las palabras se mostraron algunos dibujos, la investigadora sugirió escribir las palabras que correspondían a la imagen. Posteriormente se invitó a las participantes a dibujar pictogramas sobre las actividades realizadas en su semana de descanso y a redactar un escrito a partir de ellos.

La última sesión consistió en elaborar un cuento a partir de algunas palabras dadas. Después de redactar el texto, las niñas debían complementarlo con imagen. Este ejercicio pretendía incluir elementos fantásticos en la producción de textos narrativos. El ejercicio se hizo

en grupos de tal manera que las participantes se colaboraran entre sí para elaborar el cuento y los dibujos.

Finalmente, en la tercera fase de la intervención se evaluaron las habilidades de escritura de las estudiantes y sus percepciones generales sobre las actividades. Se discutió sobre el valor de los textos icónicos y sobre el uso de la escritura en situaciones comunicativas.

4.4 Cronograma

La Tabla 2 muestra el cronograma de la intervención pedagógica. Se muestra el nombre de cada sesión, las actividades desarrolladas, y la fecha de cada clase. Las actividades iniciaron en el segundo semestre de 2016 y finalizaron en la primera mitad del 2017.

Tabla 2

Cronograma

<u>Fase</u>	<u>Sesión</u>	<u>Actividades</u>	<u>Fecha</u>
1	Sesión 1: Mi personaje favorito	Realizar dibujos de su personaje favorito y describirlo.	Agosto-16
	Sesión 2: La escena	Realizar dibujos de escena favorita de alguna película y hacer un pequeño guion o diálogo.	Sept-16
	Sesión 3: Los gestos	Dibujar gestos y dar instrucciones para usarlos.	Sept-16
	Sesión 4: Dibujo la palabra	Modificar los grafemas de una lista palabras a partir de su significado y representación gráfica.	Sept16-
	Sesión 5: La conversación	Escribir una conversación simulando un chat y hace uso de imágenes para complementarla.	Oct-16
	Sesión 6: Mi lugar favorito en la escuela	Descripción de su lugar favorito en la escuela y decir porque es su lugar favorito.	Oct-16
	Sesión 7: Recuerdo y escribo	Escribir las características de un lugar en la naturaleza que hayan visitado.	Oct-16
2	Sesión 1: Dibujo y sigo instrucciones	Dibujar un paisaje siguiendo las instrucciones de la maestra en formación.	Oct-16
	Sesión 2: Las instrucciones	Recordar señales vistas en la calle bus o el colegio.	Nov-16
	Sesión 3: Los juegos	Escribir instrucciones de su juego favorito.	Nov- 16
	Sesión 4: Instrucciones de lugar	Interpretar mapas y escribir instrucciones para llegar diferentes lugares del mapa.	Feb-17

	Sesión 5: La receta	Escribe una receta a partir de imágenes, haciendo uso de verbos en imperativo.	Feb-17
	Sesión 6: Letreros	Realizar un letrero para guiar a los visitantes del colegio.	Feb-17
3	Sesión 1: La historieta	Realizar un diálogo dentro de una historieta y complementarlo con imágenes.	Marz-17
	Sesión 2: La fábula	Escribir sobre una situación de cooperación a partir de una fábula y hacer un dibujo sobre eso.	Marz-17
	Sesión 3: La anécdota	Escribir una anécdota en forma de mensaje con dibujos o <i>emojis</i> y dirigida a alguien conocido.	Marz-17
	Sesión 4: Narrando	Realiza una secuencia de ilustraciones a partir de la fábula <i>La cigarra y la hormiga</i> de Esopo.	Marz-17
	Sesión 5: Pictogramas	Dibujar pictogramas sobre lo realizado en semana santa y redactar un escrito.	Abr-17
	Sesión 6: Cuento fantástico	Escribir un cuento fantástico a partir de algunas palabras dadas y completarlo con imagen.	Abr-17

CAPÍTULO 5: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado se presenta la organización de la información y el análisis correspondiente a los resultados que se obtuvieron durante las intervenciones realizadas en el curso 304.

En la primera etapa, la organización y el análisis de información se centraron en una prueba diagnóstica, cuyos resultados permitieron que la investigadora diseñara una propuesta pedagógica y seleccionara un recurso apropiado (los textos icónicos). En la segunda, que cubrió toda la intervención pedagógica, la información fue obtenida mediante los instrumentos de recolección de datos: diarios de campo, y escritos de las estudiantes. Dentro de la investigación acción, es frecuente utilizar el análisis inductivo, que “a partir de resultados particulares, intenta encontrar posibles relaciones generales que la fundamenten” (Gómez, 2012, p. 14). Para el presente estudio los datos recolectados se organizaron en categorías para encontrar patrones y características comunes entre ellos, y así establecer posibles generalizaciones.

Para aplicar el análisis inductivo en el presente estudio, se construyeron categorías estas categorías son *situación comunicativa*, *tipología textual* y uso de *textos icónicos*. Cada una cuenta con subcategorías e indicadores para poder realizar el correspondiente análisis de datos.

Se elaboraron varios talleres, en los que se requería que las alumnas produjeran textos a partir de imágenes o complementaran sus escritos con ilustraciones.

Ya que se llevó a cabo una investigación cualitativa, se utilizaron distintos instrumentos para recolectar datos, y se sigue el principio de triangulación, que según R.A Martínez (2007) “consiste en contrastar los datos recogidos por varios métodos” (p.86).

5.1 Prueba diagnóstica

Durante la fase de observación no participante, se realizó una prueba diagnóstica con el propósito de identificar las fortalezas y dificultades de las estudiantes y de esta manera tener criterios para diseñar una propuesta pedagógica acorde a las necesidades del contexto. Las actividades desarrolladas en la prueba diagnóstica se rigieron por los *Estándares Básicos de competencias del lenguaje* y las particularidades del nivel académico en el que se encontraban las participantes. Si bien se abordaron las cuatro habilidades del lenguaje, la más problemática resultó ser la escritura.

La prueba de escritura consistió en organizar una secuencia de imágenes y escribir una pequeña historia a partir de estas ilustraciones. Se determinó que, en el contexto del presente estudio, las participantes percibían la escritura como un proceso mecanicista y no como una forma de comunicación. Se presentaron confusión con grafías ausencia de uso de mayúsculas y signos de puntuación. (Ver anexo 10)

Las estudiantes solicitaban que la docente dictara lo que debían escribir en el cuaderno, ya que para ellas esa era la actividad más importante en cuanto a competencia escrita. Se observó que algunas niñas tardaban en terminar los ejercicios de redacción y otras solicitaban que la profesora escribiera en el tablero, lo que demostró una gran diversidad en cuanto al nivel de desarrollo de la competencia escrita en las alumnas.

Por otra parte, en este ejercicio de producción de textos se identificaron limitaciones a nivel formal ya que no se utilizaban mayúsculas, signos de puntuación y se confundían algunas grafías. El siguiente fragmento de diario de campo es muestra de ello. (Ver anexo 11)

“Deben elaborar una carta formal y una informal. Se presentan algunos errores de ortografía. Presentan dificultades para distribuir el espacio en una carta. Presentan dificultades para redactar carta formal preguntan cómo se escribe o a quien se le escribe y si la tienen que escribir en el cuaderno. Algunas niñas tienen dificultades para seguir la instrucción o no comprenden la instrucción y vuelven a preguntar”.

[Diario de campo Agosto 18-2016]

Estos inconvenientes dificultaban la apropiación del componente estructural del lenguaje al momento de crear oraciones y organizar un escrito. Sobre este asunto, se debe aclarar que, por el nivel y la edad de las estudiantes, el nivel estructural no se refiere a un texto extenso, sino a unos criterios básicos de organización y uso del lenguaje. Por ejemplo, se identificaron falencias para realizar un texto instructivo, conocer sus elementos o indicar para que funciona.

“La docente pregunta si sabe que es un texto instructivo. La estudiante guarda silencio. Presenta timidez o desconocimiento del tema. Otras estudiantes dicen “que trata de comida” “comprar conos” “comprar cremas”.

[Diario de campo Agosto-2016]

Otro ejemplo de esta dificultad fue la producción de textos narrativos. El ejercicio se basó en observar ilustraciones que las alumnas traían de la casa. En este caso se evidenció confusión para realizar la historia debido a que las estudiantes no conocían los objetos que estaban en las imágenes, por esta razón, ellas preguntaban a la docente que era lo que aparecía en la imagen, para poder realizar su historia.

“Hacen uso de la conjunción “y” para separar oraciones. se les dificulta reconocer las pausas para poner signos de puntuación. Algunas niñas no saben cómo construir la historia a partir de las imágenes”.

[Diario de campo]

A partir de los obstáculos identificados durante la fase de observación, se diseñó una propuesta pedagógica centrada en la escritura. Se manejaron tres tipos de texto: instructivo, narrativo y descriptivo. Además, como herramienta se seleccionaron los textos icónicos. En esta etapa la investigadora asumió su rol como observadora participante e inició la recolección de datos. A continuación, se presenta el análisis de los datos obtenidos específicamente en la etapa de observación participante.

5.2 Análisis de datos

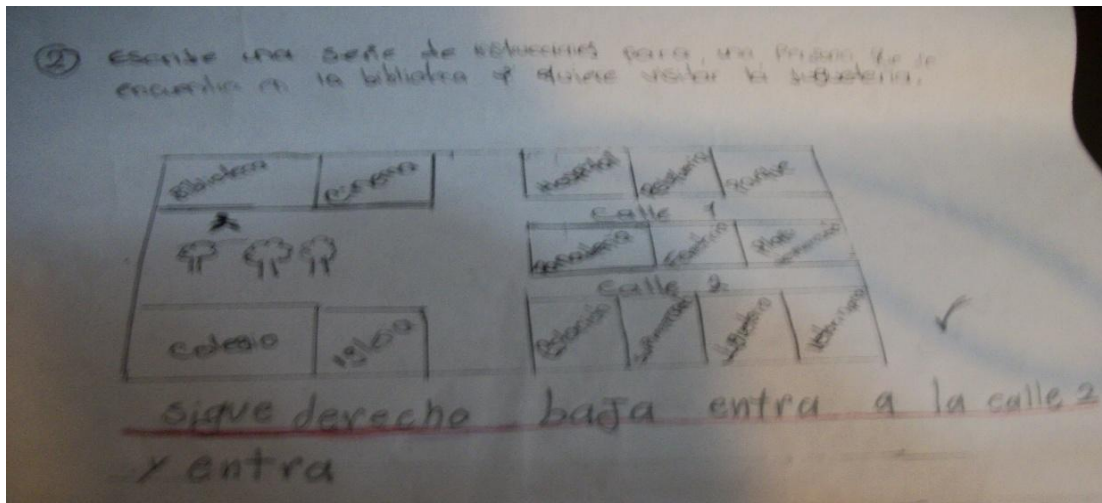
5.3 Tipología textual

5.3.1 Instrucciones a partir de imágenes

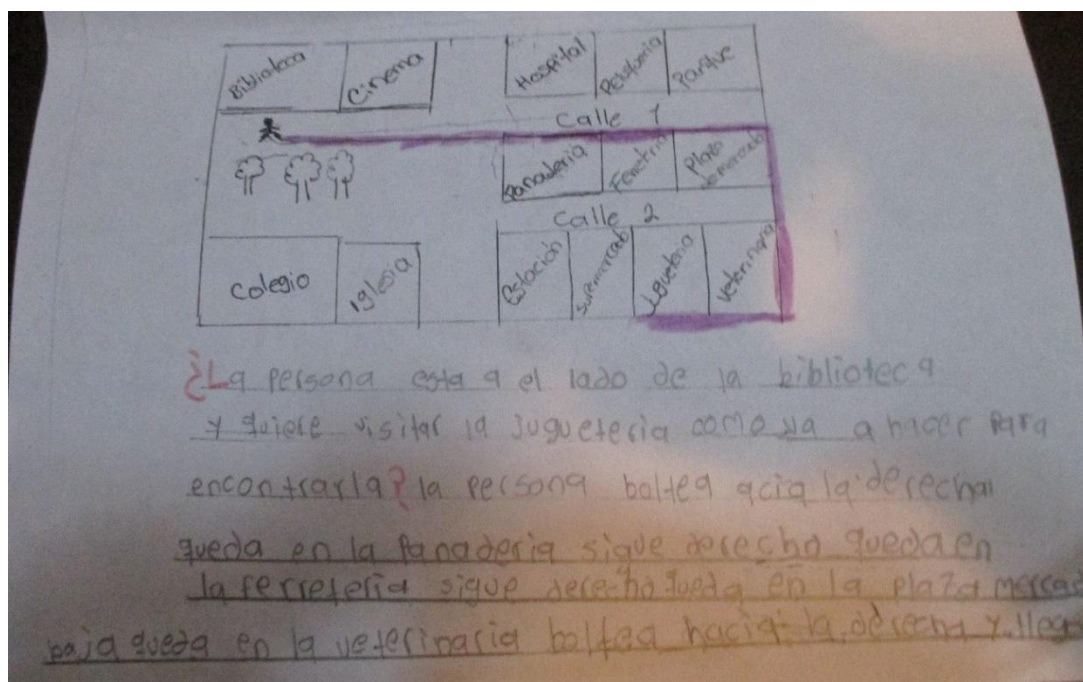
La primera subcategoría relacionada con tipología textual es *Instrucciones a partir de imágenes*, la cual tiene como indicador *produce textos instructivos a partir de imágenes*. Para este indicador, las actividades consistieron en entregar una imagen para generar procesos de escritura en las estudiantes. En total fueron dos imágenes: un mapa y los pasos de una receta. En el primer caso, las niñas dieron indicaciones para llegar a diferentes lugares del mapa. En el segundo caso, redactaron una receta a partir de las ilustraciones que veían. Para estos ejercicios, la investigadora dio una explicación de los imperativos.

En la guía del mapa, las alumnas dieron indicaciones a un personaje que se encontraba en la biblioteca y quería visitar la juguetería. Estos lugares aparecían en un plano dibujado por la investigadora. Como se muestra en el ejemplo, la estudiante 18 hace uso del imperativo para dar instrucciones. Sin embargo, faltó información en el proceso de escritura, las indicaciones no estaban completas.

En el caso de la estudiante 19 se vio un mayor uso del imperativo y oraciones más complejas ya que aparecían diferentes verbos, ella usó las expresiones *voltea*, *sigue derecho*, *baja* y *voltea hacia la derecha*. La dificultad de la estudiante 19 fue su lectura de la imagen, si bien el mapa la incentivó a redactar textos instructivos, no todas las indicaciones tenían que ver con el mapa.



[Estudiante 18]



[Estudiante 19]

En cuanto a la actividad de la receta, se requería que las participantes escribieran los pasos para preparar una ensalada de frutas observando las imágenes correspondientes. Se evidenció que las niñas estuvieron motivadas con el ejercicio, colorearon las figuras y complementaron la guía con la escritura de los pasos acordes a cada imagen. A continuación, se muestra un fragmento del diario de campo.

“Las niñas escriben “comprar frutas” “cortar frutas” “echarles crema de leche” ponerles galleta” “agregarles helado” las niñas dicen que si le pueden agregar más pasos y que si pueden colorear”

[Diario de campo Febrero-2017]

Así se comprobó el uso de iconos para seguir instrucciones ya que las niñas viendo las ilustraciones se guiaron para plasmar su escrito, debido a los elementos que observaron, un sobre de crema de leche, recipientes, cucharas, fruta y helado, de esta manera escribieron los pasos para realizar la ensalada de frutas. Las estudiantes usaron palabras como *comprar, cortar, agregar, poner, servir*, vocabulario que se utiliza habitualmente para preparar alimentos, de esta manera indicaron los pasos de la receta.

Para Niño, y Pachón (2009) “se debe describir claramente y en orden secuencial cada uno de los pasos a seguir, sin omitir ninguna ejecución” (p.129). Se esperaba un uso frecuente y apropiado del uso de imperativos e infinitivos en los ejercicios realizados en textos instructivos y una secuencia. Las niñas escribieron instrucciones dependiendo las experiencias que tenían con los tipos de texto. Por ejemplo, se identificó que ellas tenían contacto con la estructura de la receta y por esta razón se les facilitó más combinar imágenes con texto a partir de esta estructura. Por el contrario, fue difícil para ellas dar indicaciones a partir de un mapa: usaron los imperativos, pero no se basaron en la imagen para dar la indicación.

5.3.2 Descripciones a partir de imágenes

La segunda subcategoría que compone la categoría tipología textual es *Descripciones a partir de imágenes* y el indicador correspondiente es *Produce textos descriptivos a partir de imágenes*. Para el análisis de este componente se invitó a las estudiantes a dibujar sus personajes favoritos y a recordar un lugar que hubieran visitado anteriormente para describirlos a través de un texto. Las alumnas se motivaron ya que podían representar gráficamente su personaje

favorito, algunas incluso inventaron personajes. En ambos ejercicios, ellas hicieron uso de adjetivos para indicar cómo era el lugar y colorearon.

“Ellas dibujan Soy Luna, Rapunzel, Hello Kitty, Minion, Sirenita, Elsa, Minnie. Algunas estudiantes crean su propio personaje. Unas dicen que Frozen tiene poderes y convierte todo en hielo. Que Rapunzel tiene poderes con su cabello que Hello Kitty no tiene poderes y es una gata. Otra niña crea su personaje y dice que es un conejo y es mujer y come vegetales. Otra niña crea un gato y dice que es café y es un animal y le gusta jugar.”

[Diario de campo Agosto -2016]

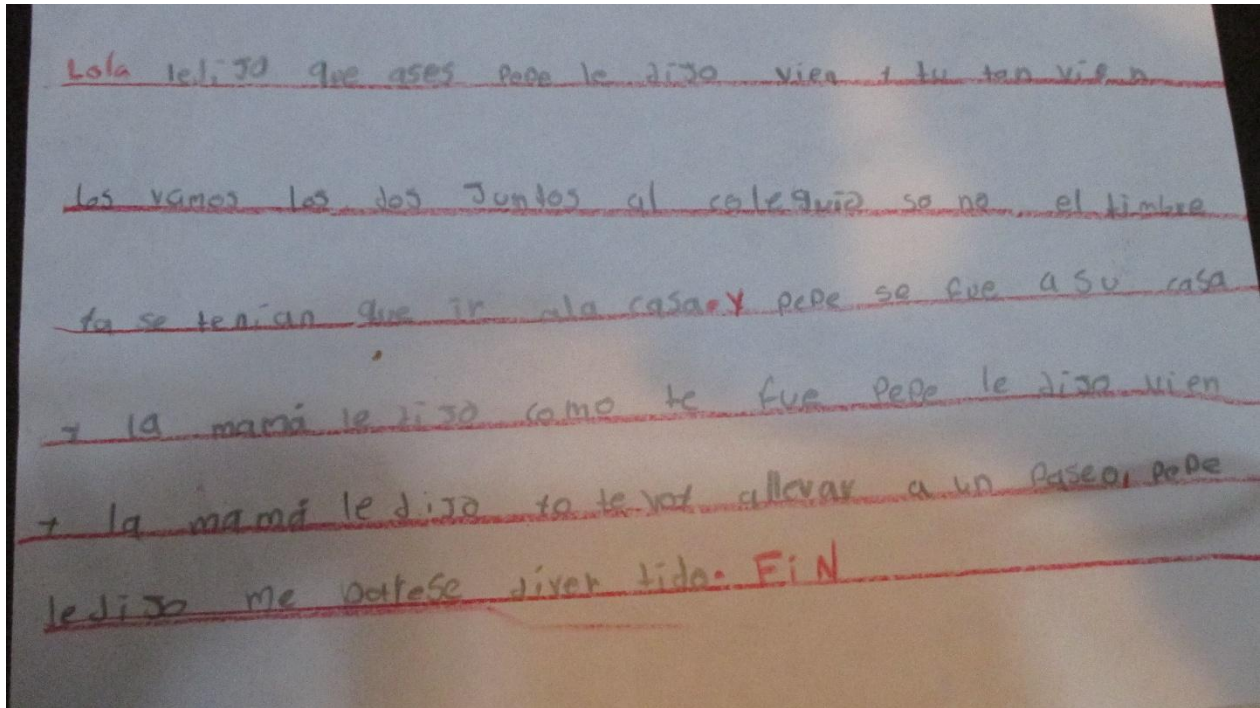
De acuerdo con el ejemplo anterior las niñas se interesaron por representar sus personajes e indicar sus características como las siguientes *Frozen tiene poderes y convierte todo en hielo* Otra estudiante describió su personaje cómo un conejo nombró que era *mujer* para indicar el género y nombró sus características en cuanto a gustos *come vegetales*. La siguiente alumna indicó que su personaje era un *gato*, su color era *café* y que uno de sus gustos era *jugar*.

Para Luceño (2008), “la descripción pretende representar lo que el lector no ve un lugar, un personaje, un paisaje, o un objeto” (p.49). A través de la descripción las niñas dieron a conocer las características de distintos elementos y adicionalmente realizaron dibujos para representar las cualidades de cada personaje. A diferencia de los textos instructivos, los textos descriptivos permitieron establecer fácilmente una relación entre imagen y producción escrita.

5.3.3 Narraciones a partir de imágenes

La tercera subcategoría que se enlaza con tipología textual es *Narraciones a partir de imágenes* y se basa en el indicador *Produce textos narrativos a partir de imágenes*. Para este indicador se ejecutaron actividades que consistían en que las estudiantes redactaran narraciones basándose en algunas ilustraciones: ordenar una secuencia de imágenes y construir una historia a partir de ellas, en escribir una anécdota en forma de mensaje para alguien conocido usando dibujos, y elaborar un cuento fantástico a partir de un listado de palabras e ilustrarlo.

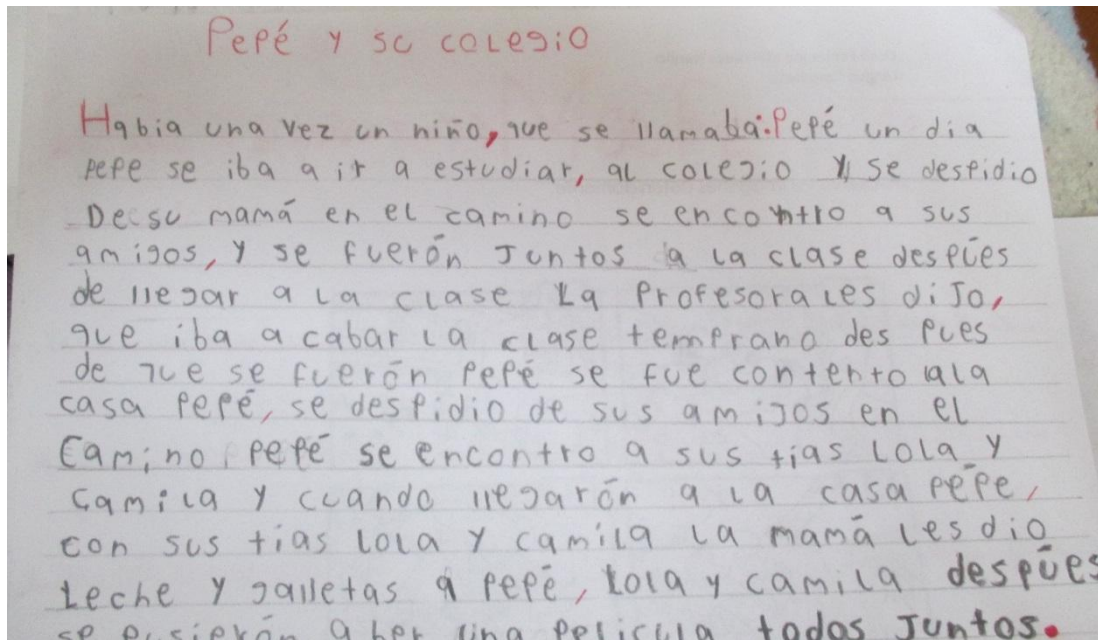
A partir de estos talleres se evidenció que las niñas usaron verbos en pasado, para contar los hechos. Se observó que en los ejercicios en los que se les daba las palabras para construir la historia, ellas agregaron nombres de personajes, lugares o acciones. Las estudiantes identificaron elementos del texto narrativo, y se interesaron en contar sus experiencias. A continuación, se muestran dos ejemplos.



[Estudiante 26]

En el caso de la estudiante 26, ella escribió un título para su historia teniendo en cuenta las imágenes y las palabras dadas; su título fue *El colegio*. Usó las palabras *había una vez*, para darle inicio a su historia, y escribió *Fin* al finalizarla. De esta forma, comprendió que estas palabras habitualmente se usan para realizar textos narrativos y demostró conocimientos básicos sobre estructura textual. La alumna describió los hechos de la historia usando los verbos en tiempo pasado como *estaba*, *encontró*, *dijo*, *fue*, *sonó* y además usó mayúsculas para escribir los nombres de los personajes.

En el segundo ejemplo, la estudiante 14 también inició su historia con la frase *Había una vez*, ella usó las palabras que se presentaron en el cuadro y agregó más de las que están allí, para complementar la narración. Se observó que la estudiante agregó personajes como la profesora y las tías y usó oraciones complejas como *iba a ir a estudiar y cuando llegaron a la casa, después se pusieron a ver una película todos juntos*.



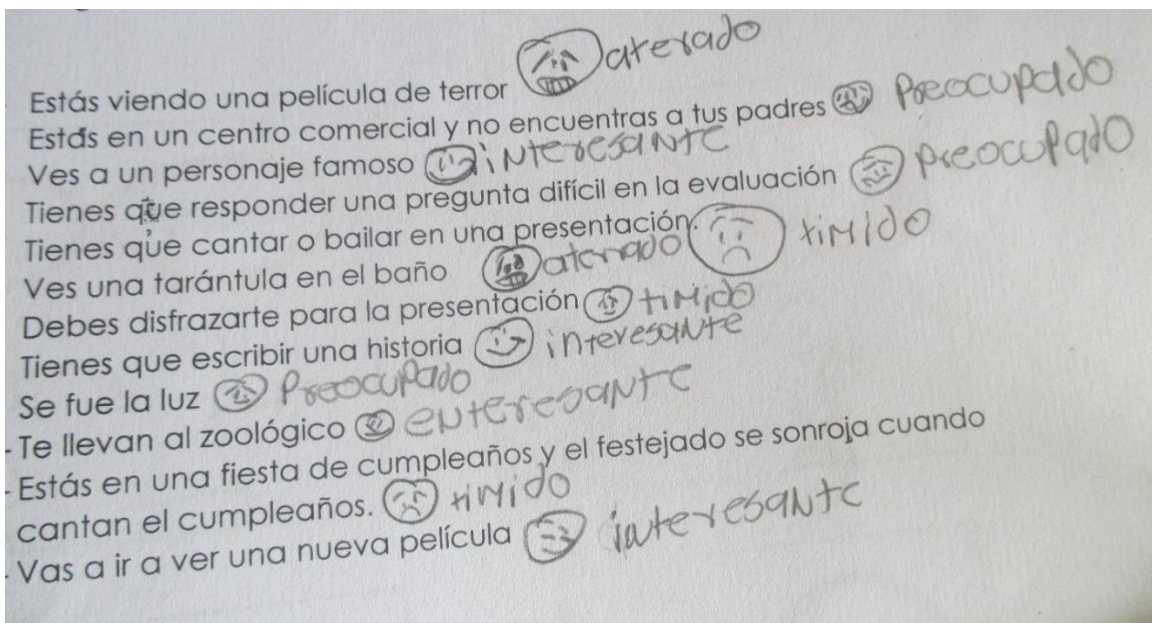
[Estudiante 14]

Varias niñas interpretaron las imágenes según sus experiencias, lugares que visitan y actividades que practican frecuentemente y de esta manera las relacionaron con las palabras que estaban dentro del cuadro. Según Eco (1986) a partir del icono se vincula lo que se observa con las experiencias que se tienen con el objeto representado. Así, las estudiantes, al observar las ilustraciones, recordaron espacios, objetos o personas con que comparten. Identificaron estas realidades en las ilustraciones por medio de los rasgos no verbales que se presentan en la imagen y que se asocian con elementos reales.

5.4 Textos icónicos

5.4.1 Iconos de instrucción

La subcategoría *Iconos de instrucción* se conecta con los textos icónicos e incluye el indicador *Complementa textos instructivos con imágenes*. Uno de los talleres para este indicador consistió en dibujar un gesto teniendo en cuenta una serie de situaciones cotidianas con el fin de dar instrucciones para reaccionar ante diferentes circunstancias. Se les solicitó a las estudiantes dibujar el ícono usando adjetivos vistos en clase como *aterrado*, *sorprendido*, *interesante*, *preocupado* y *tímido*. En este ejercicio se evidenció que la *estudiante 4* complementó la frase haciendo el dibujo de la carita y agregó el nombre del adjetivo.



[Estudiante 4]

A través de este ejercicio se pudo comprobar que las participantes aún tenían dificultad para usar el imperativo. Sin embargo, fueron capaces de evocar experiencias, gustos e intereses personales al momento de crear las imágenes. Así, Irizarry (1993) señala que “la ilustración afecta la recepción del texto al crear una visualización gráfica en la mente del lector” (p.57).

Las indicaciones sobre los gestos que debían poner en una situación no eran generalizadas, fueron

diferentes en cada alumna, y aunque no usaron imperativos, usaron la escritura para comunicar sus intereses como se muestra en el siguiente fragmento de diario de campo:

“Ellas ponen otras caras dependiendo sus gustos. A algunas les aterrera ver películas de terror pero a otras les parece interesante otras se sienten tímidas en una presentación y a otras les parece interesante”

[Diario de campo sept-2016]

En este indicador *Complementa textos instructivos con imágenes* la imagen tendió a cumplir una función decorativa, o una representación global de una idea, pero no una secuencia de pasos o instrucciones, lo cual no ocurrió en otros tipos de texto como se muestra en las siguientes categorías.

5.4.2 Iconos descriptivos

El indicador *Complementa textos descriptivos a partir de imágenes* está asociado con la subcategoría *Iconos descriptivos* y hace parte de la categoría *textos Icónicos*. Las actividades correspondientes a este indicador fueron escribir una conversación simulando un chat dentro de unas nubes, describir el lugar favorito en la escuela, y modificar los grafemas de una lista de palabras incluyendo su representación gráfica. De estas tareas, es posible afirmar que el mayor uso de texto descriptivo ocurrió en la segunda.

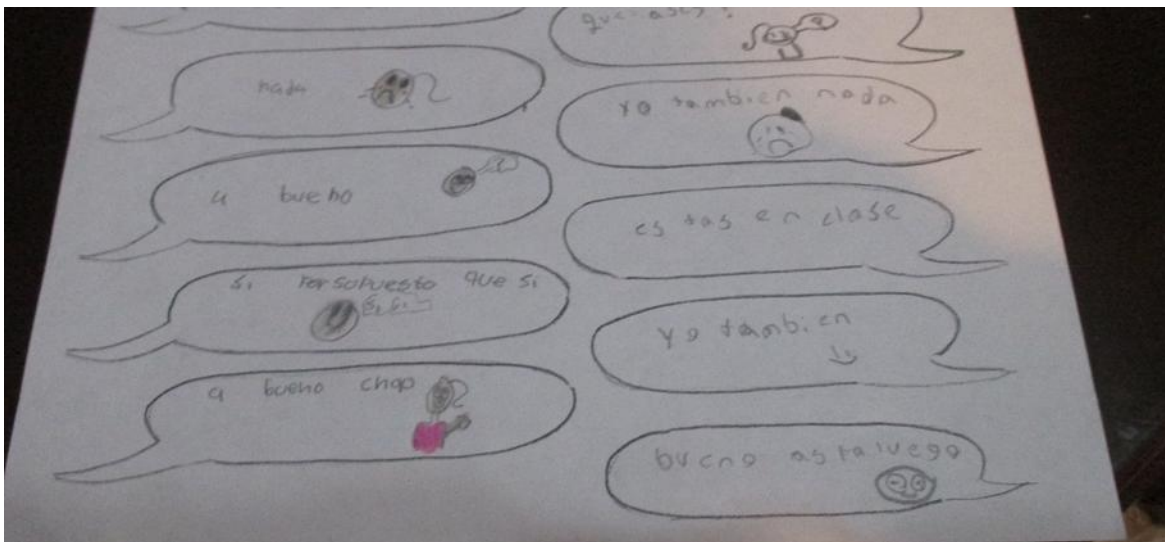
En este ejercicio se evidenció el interés de las niñas por plasmar su dibujo del lugar más llamativo para ellas dentro de la escuela, además se identificó el uso de adjetivos en el escrito, para referirse a las características de los diferentes espacios en la institución como *chévere*, *tranquila*, *silenciosa*, *grande* y las actividades que se podían realizar en estos espacios, para esto indicaron *se puede jugar y hacer actividades* o *se pueden hacer obras de teatro*. La función referencial se evidencia en el siguiente fragmento de diario de campo.

“Las niñas dibujaron la biblioteca, la sala de informática, la cafetería, la tarima, el salón, la capilla. Dicen que la biblioteca es chévere, tranquila, silenciosa, tiene computadores,

libros. La sala de informática es grande, tiene computadores, sillas, se puede jugar y hacer actividades. La tarima se pueden hacer obras de teatro”.

[Diario de campo]

Sobre los otros dos ejercicios, vale la pena resaltar dos hechos interesantes. En primer lugar, a algunas niñas se les dificultó modificar los grafemas con dibujos, por consiguiente, plasmaron al lado de la palabra una representación icónica adicional. En segundo lugar, las estudiantes usaron *emojis* en su conversación del chat, lo que demostró una cercanía con las redes sociales. Se evidenció que las alumnas representaron gráficamente los elementos asociándolos con sus características reales, como se muestra en los siguientes ejemplos de la actividad del chat.



[Estudiantes 26 -24]

Las participantes reconocieron la estructura de un chat o cómo funcionaba. Además de las descripciones, las niñas escribieron saludos, preguntas, y despedidas para conversar con su compañera. Es decir, el chat es uno de los usos comunicativos de la escritura que es más cercano para las niñas. Además, a partir de los ejercicios se identificó que debido a los diferentes medios virtuales que se utilizan actualmente existen algunas convenciones para expresar gestos o sentimientos de los sujetos por esto son utilizados los *emojis*.

En concordancia con esto, Cassany (2008) afirma que “las prácticas letradas monomodales están siendo sustituidas por las multimodales, las que integran diferentes modos comunicativos junto a la letra” (p.70). Efectivamente, las estudiantes combinaron su conversación con los *emojis* para expresar gestos que indicaban distintas situaciones.

5.4.3 Iconos narrativos

La última subcategoría de los textos icónicos es *Iconos narrativos* y se asocia con el indicador *Complementa textos narrativos con íconos*. Se realizaron actividades como la historieta en la que las estudiantes debían completar un diálogo y dibujar los personajes y un lugar, y ejercicios asociados con la fábula en los que se les solicitó a las niñas representarla secuencialmente o que dibujaran la moraleja.

Para la actividad de la historieta se explicó qué es una viñeta y un bocadillo. La guía estaba compuesta por seis viñetas, en cada una de ellas había dos bocadillos, en uno las niñas encontraban una pregunta o palabra y en otro había un espacio en blanco en el cual las estudiantes debían completar un diálogo. Este ejercicio se hizo en parejas de tal manera que una alumna preguntara y otra respondiera en el espacio en blanco. El tema que se debía tratar en el diálogo o la historieta estaba relacionado con un lugar llamativo para ellas. Adicionalmente se solicitó complementar la historieta con el dibujo de los personajes, y el dibujo de la descripción del lugar en la última viñeta. A continuación, se muestra un ejemplo de las estudiantes 17 y 23.



[Estudiantes 17 y 23]

En este ejercicio se evidenció que las niñas organizaron la secuencia narrativa e identificaron que cada viñeta representaba una escena en la historieta. Las preguntas que estaban escritas en el diálogo les ayudaron a construir un escrito, y así producir una conversación dentro de las viñetas. Las estudiantes mencionaron distintos lugares, los describieron desde su punto de vista a su compañera para que ella lo imaginara y lo pudiera dibujar dentro de la nube. Las alumnas hablaron sobre su colegio, parques o sitios ubicados fuera de la ciudad. Ellas compartieron sus intereses con sus compañeras y así dieron su punto de vista sobre un lugar que visitaron y les interesó.

Se observó que las niñas colorearon el contorno de los bocadillos una de ellas indicaba su lugar favorito, lo describía, y su compañera plasmaba el respectivo dibujo en la nube. Las estudiantes 17 y 23 dibujaron *emojis* y un avión para indicar que es *fuera de Bogotá*. Además, indicaron los adjetivos, *mediano* y *asombroso*. Las alumnas comprendieron la secuencia de la historieta y los elementos que la componen ya que se integra imagen y texto, adicionalmente

representaron gráficamente el lugar llamativo para ellas dentro de la nube que indicaba que el personaje estaba imaginando.

El ejercicio de las historietas permitió que las alumnas escribieran sobre distintos lugares teniendo en cuenta sus experiencias y compartieran sus opiniones con sus compañeras. Las niñas usaron adjetivos para describir los lugares y también nombraron elementos que existían allí. Caja et al (2003) señala que, para los estudiantes, el dibujo “no sólo les ayuda a reconocer sino a conocer su entorno, su realidad” (p.147). De esta manera las participantes comunicaron sobre lugares llamativos en la historieta y sus aspectos característicos, y representaron gráficamente situaciones que ocurrían en su entorno comparándolas con las fábulas.

5.5 Situación comunicativa

5.5.1 Función conativa

El primer indicador vinculado a esta subcategoría es *identifica los elementos lingüísticos que caracterizan la función conativa*. Una de las actividades que se propuso para este indicador fue en la que se les solicitó a las participantes elaborar un letrero para el colegio.

Las participantes estuvieron muy motivadas al diseñarlo, preguntaron si podían usar marcadores, colores, para decorarlo, y los mostraron a sus compañeras. Las niñas expresaron interés por compartir sus letreros. Para este indicador se identificó que las estudiantes desarrollaron su creatividad usando iconos que representaban expresiones no verbales, se interesaron por usar distintos recursos para elaborar sus ilustraciones y de esta manera hacer llamativos sus trabajos. Sin embargo, las imágenes no siempre cumplían con una función conativa o como un complemento del mensaje, más bien funcionaban como decoración, hacía falta del uso del imperativo en este caso.

Otro indicador vinculado a la subcategoría *función conativa* Jakobson (1996), es *escribe instrucciones de su juego favorito*.

En esta actividad, las niñas escribieron instrucciones de su juego favorito y elaboraron dibujos para representar las indicaciones de los juegos. Aquí, las participantes redactaron las instrucciones con la estructura propuesta, pero la mayoría realizó sólo un dibujo para todo el juego, no utilizaron un icono para representar cada uno de los pasos e indicaciones para jugar.

A continuación se muestra un fragmento de diario de campo

“Las niñas escriben instrucciones para jugar Tío Rico, escondidas, congelados, golosa, pastelazos, triqui y stop”. (Diario de campo Nov-2016)

De esta manera, se evidenció que las alumnas tuvieron en cuenta la función conativa para indicar los pasos de su juego favorito, ya que usaron el imperativo dentro de su escrito. Las participantes se motivaron por describir estos pasos a sus compañeras de curso los enumeraban o usaban viñetas y agregaron otros pasos no solo para jugar sino para realizar otro tipo de acciones.

5.5.2 Función referencial

La segunda subcategoría que pertenece a la categoría situación comunicativa es *función referencial* y el primer indicador es *identifica los elementos lingüísticos de la función referencial*.

Este indicador se evidenció en una actividad en la que las estudiantes debían escribir qué acciones habían realizado en su semana de descanso y complementarlo con pictogramas. En esta sesión las niñas realizaron iconos, de lugares, objetos, servicios de transporte.

A continuación se muestra un fragmento de diario de campo.

“unas dibujaron viajar a piscina, comer, ir a cine, jugar, otras estudiantes dicen que no hicieron nada. En los dibujos agregan animales, aviones, cine” (Diario de campo 21/04/17)

Con respecto a la *función referencial* se identificó que las estudiantes participaban en situaciones comunicativas centradas en su contexto. Así, elaboraron descripciones o narraciones de hechos expresando elementos de su entorno y sus características.

El segundo indicador vinculado a la subcategoría función referencial es *Escribe sobre una situación de cooperación a partir de la fábula*.

Por lo tanto se les indicó a las estudiantes producir un escrito teniendo en cuenta la fábula *El ratón y el León* de Esopo, y además elaborar el dibujo correspondiente a una situación de cooperación.

A continuación se muestra un fragmento de diario de campo.

“Las niñas hacen dibujos de cuando ayudaron a alguna compañera, cuando los papás les ayudan. Las niñas dicen ser agradecido, apoyar a los demás, ayudar a alguien si no entiende, ayudar personas con discapacidad.”
(Diario de campo 24/03/17)

En esta actividad se evidenció que las alumnas usaron la *función referencial* en sus escritos, tuvieron en cuenta sus experiencias y su entorno y además reflexionaron sobre sus acciones. Adicionalmente, combinaron sus escritos con la imagen correspondiente a situaciones o experiencias relacionadas con el mensaje de la fábula.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se da cierre al proceso de investigación. Se presentan los hallazgos más importantes en cuanto a la relación entre textos icónicos y procesos de escritura. Por lo tanto:

- El uso de textos icónicos como detonante de la redacción o como complemento de los escritos invitó a las estudiantes a establecer nuevas conexiones entre imágenes y texto, una relación que va más allá de usar imágenes para decorar.

-El uso de textos descriptivos en el aula funcionó como una forma de representar aspectos de la realidad, de esta forma se relacionaron con los textos icónicos, debido a que se interpretaron elementos del entorno y también se representaron a través del dibujo. La conexión entre textos descriptivos e imágenes amplió la visualización gráfica de diferentes rasgos y permitió usar vocabulario relacionado con aspectos que caracterizan distintos elementos.

-Los verbos en pasado, nombres de lugares y personajes fueron elementos que se identificaron dentro de la creación de textos narrativos producidos por las alumnas. De esta manera se infiere que el uso de imágenes para elaborar textos narrativos es útil ya que este tipo de recurso motiva a contar historias y a partir de las experiencias que tengan los estudiantes se puede integrar el texto y el icono.

-Es necesario abordar textos instructivos desde el primer ciclo teniendo en cuenta que en el aula los estudiantes siempre están guiados por instrucciones, sin embargo, los docentes son quienes regularmente las indican, de esta manera se requiere que los alumnos también aprendan a elaborarlas, para ello es necesario utilizar imágenes y textos instructivos presentes en la cotidianidad como mapas y recetas.

-Las señales llaman la atención de las estudiantes y además les permite aprender a orientarse dentro de un contexto determinado. La elaboración de letreros o carteles que presentan

un lugar o que los representan son útiles para trabajar en el aula porque despiertan la creatividad, para hacer distintos tipos de letras, usar varios colores, diseños, dimensiones de las palabras, en adición para mejorar la ortografía. Es necesario que el icono cumpla con una función conativa

-La función referencial se evidenció en los escritos narrativos y descriptivos de las estudiantes, debido a que las participantes tuvieron en cuenta su contexto para elaborar sus textos.

CAPÍTULO 7: LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

7.1 Limitaciones

Una primera limitación tiene que ver con las interrupciones al cronograma establecido por el colegio y por la investigadora. Los tiempos para realizar las sesiones se veían afectados en ocasiones por eventos llevados a cabo en la institución, como celebraciones de alguna fecha especial, capacitaciones, salidas pedagógicas o paro de profesores. En adición, cuando se realizaban este tipo de actividades en horas posteriores a las sesiones de clase, las estudiantes se distraían, lo cual afectaba los resultados de las sesiones y el rendimiento de algunas alumnas.

Finalmente, la diferencia entre los tiempos de la universidad y el colegio también produjo obstáculos en el desarrollo de la investigación. El periodo de actividad de la universidad es más breve que el del colegio. Así mismo, las vacaciones de final de año son una interrupción al proceso de aprendizaje de las niñas.

7.2 Recomendaciones

A nivel pedagógico se puede recomendar a los profesores utilizar diferentes tipos de texto para abordar la gramática, es decir, enseñar la gramática de manera contextualizada y no como reglas que se deben memorizar.

Por otra parte, para el diseño de actividades que tengan que ver con imágenes, es preciso considerar elementos que estén relacionados con el entorno de la población, es decir para que de esta manera su interpretación sea más acertada y así se puedan desarrollar los escritos. Es necesario tener en cuenta su edad, sus intereses, sus gustos y las temáticas que se deben abordar en el primer ciclo teniendo en cuenta el currículo del colegio.

Para abordar los temas de escritura también es pertinente considerar la edad, los gustos de los estudiantes de tal manera que ellos encuentren un interés por la producción textual. La

anécdota es un tipo de escrito que llama bastante la atención de estudiantes de los primeros ciclos y se interesan por contar sus historias a los demás. De esta manera, se tratan tanto elementos narrativos como comunicativos, ya que, a través de la anécdota, ellos cuentan sus experiencias. Estos ejercicios despiertan el interés de quién lo escribe y la curiosidad de quién lo lee.

Es esencial incentivar el trabajo en equipo, debido a que este fortalece la comunicación, permite aprender del otro e interactuar, los estudiantes dan sus opiniones, se expresan y toman decisiones para elaborar la actividad. Para ello se pueden diseñar clases en las cuales unos alumnos escriben, otros elaboran la representación gráfica para complementar sus escritos.

Se recomienda crear actividades para ser llevadas a cabo en distintos espacios de la institución para que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades comunicativas observar otros espacios distintos al aula para desarrollar sus descripciones y puedan reflexionar sobre lo que sucede en su entorno.

Desarrollar ejercicios en que se incluyan conversaciones en parejas por escrito son pertinentes para trabajar preguntas, y signos de puntuación. Los estudiantes se motivan por utilizar gestos usando *emojis*, ya que son iconos que se usan mucho en la actualidad, este tipo de actividades llama la atención de los alumnos y fortalece la comunicación entre ellos dentro del aula, ya que pueden intercambiar opiniones o sus percepciones.

Finalmente, el uso de símbolos o signos para la elaboración de pictogramas, permite relacionar los iconos con el texto. Este tipo de escrito se puede trabajar en grupos o parejas para desarrollar la interpretación de elementos simbólicos y en adición para fortalecer la competencia escrita de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, L., Cruz, M., Lagos, M., Lara, G. & León, A. (2012). *Generar procesos de escritura en estudiantes de grado primero y segundo de educación básica primaria mediados por la imaginación* (Proyecto de investigación de especialización). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá
- Caja, J. (coord.) (2003). *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Graó.
- Cámara de Comercio de Bogotá (2007). *Perfil económico y empresarial. Localidad Rafael Uribe Uribe*. Bogotá: LEGIS.
- Cassany D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. (Susana Esquerdo, trad.) Barcelona: Graó.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Búho. Recuperado de <http://postgrado.una.edu.ve/metodologia2/paginas/cerda7.pdf>
- Corredor, Y. (2015). *Estrategia didáctica para el fomento de la escritura creativa. Ven a escribir y disfrutar y jugar con el lápiz mágico* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. (Francisco Serra Cantarrel, trad.) España: Lumen.
- Frías, M. (1996). *Procesos creativos para la producción de textos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

- Gómez, S. (2012) *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio.
- IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2014). *Manual de Convivencia*. Bogotá: Subdirección Imprenta Distrital.
- IED Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2016). *Rejillas criterios de evaluación primer momento 2016*. Bogotá. Recuperado de <https://lifemena.jimdo.com/criterios-de-evaluaci%C3%B3n-2016/>
- Infante M. I. & Letelier M. E. (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde la práctica innovadora en américa latina y el caribe*. Chile: UNESCO.
- Irizarry, E. (1993). El icono y el texto. Una tipología. En Rodríguez López-Vázquez, A. (ed.) *Didáctica de lenguas y culturas. III Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (p. 55-60). A Coruña: Universidade da Coruña. Servizo de publicacións.
- Jakobson, R. (1996). *El marco del lenguaje*. (Tomas Segovia, trad.). México: Fondo de cultura económica.
- Janiszewski, L. (1990). *Principales criterios que caracterizan los diferentes tipos de imágenes*. En L. Janiszewski & A. Moles (eds.) *Grafismo funcional. Enciclopedia del diseño* (pp. 41-77). Barcelona: Ediciones CEAC.
- Luceño, J. (2008). *Las competencias básicas en la expresión escrita su psicopedagogía en la educación primaria*. Málaga: Aljibe
- Martínez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. En *Revista Perfiles Libertadores*. 73-80.
- Martínez, R. A. (dir.) (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Meek, M (2004). *En torno a la cultura escrita* (Rafael Segovia, trad.) México. Fondo de cultura económica.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Niño, J. (2016). *Entre viñetas y bocadillos: Comprensión lectora a partir de textos icónicos e icónico-verbales en el IED Tomás Carrasquilla grado 303* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional

Niño, V. & Pachón, T. (2009). *Cómo formar niños escritores la estrategia de taller*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

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

Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.

Quecedo, R & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* (14), pp. 5-40

Restrepo, B. (s.f.). Una variante pedagógica de la investigación acción educativa. En *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://rieoei.org/inv_edu12.htm

Secretaria Distrital de Planeación (SDP) (2009). *Conociendo la localidad Rafael Uribe Uribe. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos*. Bogotá: SDP.

Vandjik, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI.

Vega, A. (2015). *Lo cotidiano y lo extraño hacia el fortalecimiento de la escritura creativa* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

ANEXO 1 ENCUESTA

Esta encuesta está diseñada para las estudiantes del grado 204 de la jornada tarde del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño con el fin de conocer sus preferencias e intereses.

¿Qué edad tienes?

¿Quién te ayuda a hacer las tareas?

¿Tienes Internet en tu casa?

¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre?

¿De estas actividades cual prefieres?

- Jugar con tus amigos
- Cine
- Televisión
- Escuchar música
- Dibujar
- Tocar un instrumento
- deportes

¿Qué lugares visitas frecuentemente?

¿Qué materia te gusta?

¿Qué materia no te gusta?

ANEXO 2 DIARIO DE CAMPO

<i>Colegio:</i>	IED Liceo Femenino Mercedes Nariño	<i>Curso:</i>	204
<i>Investigadora:</i>	Yurani Edith Enciso González	<i>Fecha:</i>	Agosto 11, 2016
<i>Asesora:</i>	Sonia Salgado	<i>Docente titular:</i>	Lorena González

Línea	Hechos	Comentarios
1	Se inicia la clase	
2	La profesora hace algunas anotaciones en	
3	el tablero.	
4	Algunas estudiantes piden que dicte. Otras	
5	dicen que no, que mejor escriba en el	se evidencia los diferentes niveles en
6	tablero.	cuanto a escritura.
7	La profesora escribe en el tablero. El	
8	concepto del color. Y dice que el tema del	
9	día son los colores.	
10	Las estudiantes escriben en su cuaderno la	
11	explicación de la profesora.	
12	Explica colores básicos. Amarillo, azul y	
13	rojo.	
14	Luego la docente pregunta que banderas	
15	tiene los colores Amarillo, azul y rojo.	
16	Ellas responden Ecuador, Venezuela, en las	
17	cartucheras, en el cielo.	
18	La docente pregunta si existen cosas que no	Algunas estudiantes repiten lo que otras
19	tienen color y pide ejemplos. Pide que	compañeras dicen. Algunas estudiantes
20	hagan el ejercicio de manera individual.	no contestan la pregunta en sí
21	Las estudiantes se muestran participativas y	
22	levantan la mano para responder.	
23	Las estudiantes responden las ventanas son	
24	transparentes y no tienen color.	
25	Las películas blanco y gris.	
26	Las uñas, el aire.	Se ve que la niñas responden de acuerdo
27	La docente pregunta si el agua tiene color.	con sus experiencias.“
28	Estudiantes dicen azul, blanca,	
29	transparente. El agua es verde en piscinas	
30	naturales.	
31	Luego la docente les pide a los estudiantes	
32	que hagan una lista de cosas que tienen	
33	color en el salón. Las niñas observan que	
34	cosas tienen color y hacen el dibujo.	
35	Una estudiantes le dice a la otra que no la	
36	deja concentrar y que haga silencio.	
37	El trabajo se debe hacer de manera	
38	individual. Y cuando terminan lo muestran	
39	a la docente.	

ANEXO 3 PRUEBA DE LECTURA

Lee la fábula la *Liebre y la tortuga* de Esopo y contesta las siguientes preguntas.

- ¿Cómo es la liebre?
- ¿Cómo es la tortuga?
- ¿Qué le dijo la liebre a la tortuga?
- ¿Qué le dirías a la liebre por su comportamiento?
- ¿Cuál es el mensaje de la lectura?

ANEXO 4 PRUEBA DE ESCRITURA

Describe que sucede en cada imagen



Macarena Isabel- Webalbumok Picassa. *Secuencias temporales*. Recuperado de

<https://www.pinterest.es/pin/494692340301451738/>

ANEXO 5 CONSENTIMIENTO INFORMADO



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
Práctica Pedagógica
CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____acudiente de la estudiante
_____, del curso 304 J.T. del Liceo
Femenino Mercedes Nariño, por medio del presente documento AUTORIZO a
_____, docente en formación de la Universidad Pedagógica
Nacional para que – como parte de su proceso formativo- acopie información académica y pedagógica
de las actividades realizadas con el curso de mi hija.

Esta información, recogida en el marco del proyecto de investigación titulado ____Textos icónicos en el
proceso de escritura, va encaminada a la realización de su trabajo de grado para optar al título de
Licenciado/a en Humanidades con Énfasis en Español e Inglés exclusivamente.

Asimismo, se me informa que la identidad de las niñas participantes será protegida, omitiendo los
nombres propios y empleando –a cambio- una codificación numérica para cada estudiante y que todos
los datos que se recojan serán manejados de manera confidencial y con fines exclusivamente
educativos. Del mismo modo se me indica que, de ser necesario, mi hija puede retirarse del proyecto
cuando lo consideremos pertinente.

En constancia de lo expuesto se firma el presente a los __ días del mes de ____ de 2017, en la ciudad
de Bogotá, D.C.

FIRMA DEL ACUDIENTE
C.C. N° _____

ANEXO 6

Guía gestos

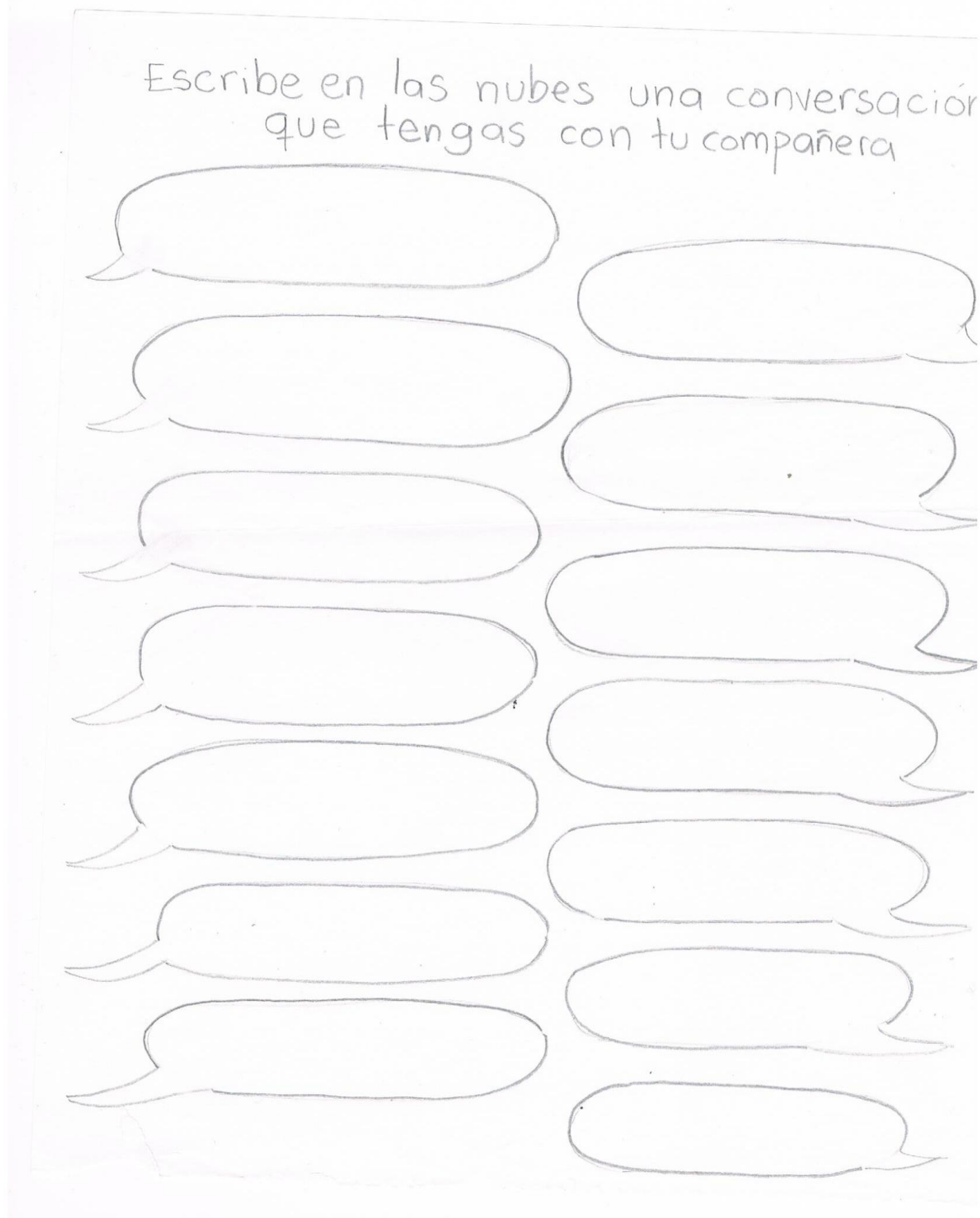
Encontrarás diferentes situaciones a continuación. Pon la carita o imagen correspondiente a cada situación y escribe al lado la palabra correspondiente a la imagen.

- 1- Estás viendo una película de terror
- 2- Estas en un centro comercial y no encuentras a tus padres
- 3- Ves a un personaje famoso
- 4- Tienes que responder una pregunta difícil en la evaluación
- 5- Tienes que cantar o bailar en una presentación. Ves una tarántula en el baño
- 6- Debes disfrazarte para la presentación
- 7- Tienes que escribir una historia
- 8- Se fue la luz
- 9- Te llevan al zoológico
- 10- Estás en una fiesta de cumpleaños y el festejado se sonroja cuando cantan el cumpleaños.
- 11- Vas a ir a ver una nueva película

1	2	3	4
---	---	---	---

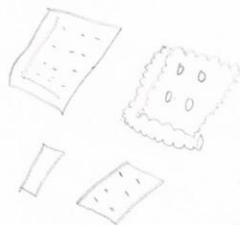
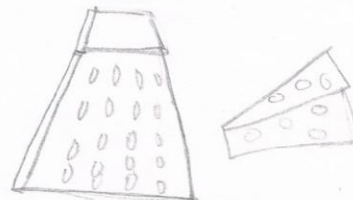
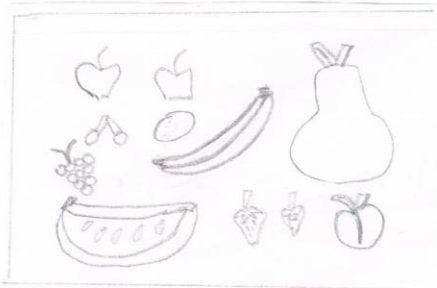
ANEXO 7 GUIA CONVERSACIÓN

Escribe en las nubes una conversación que tengas con tu compañera

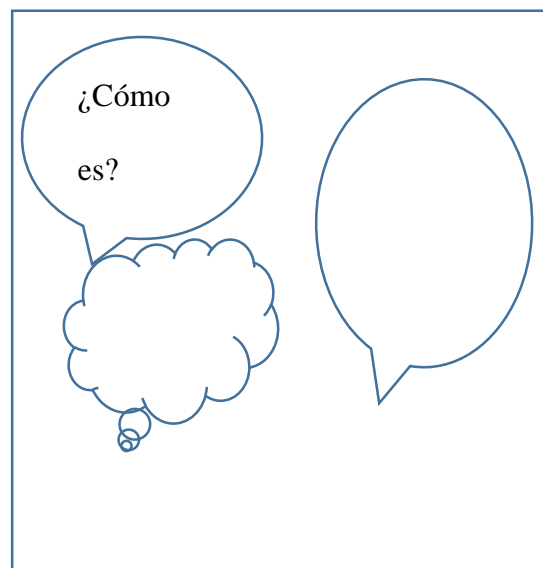
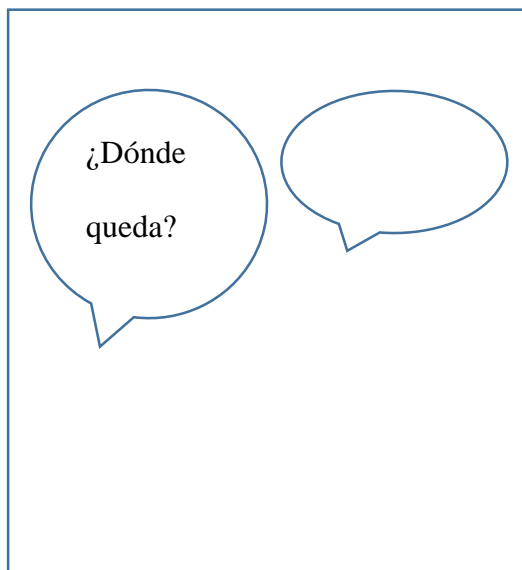
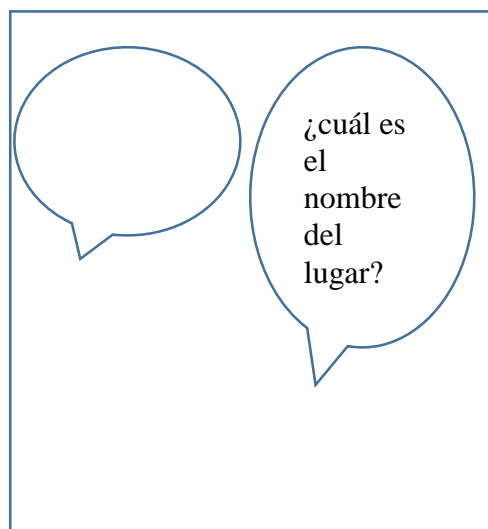
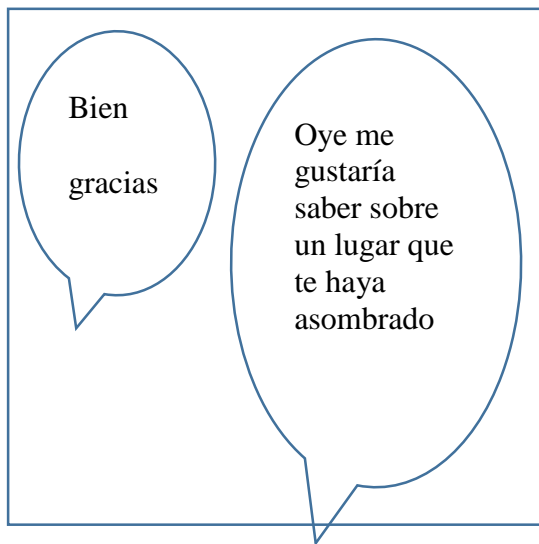
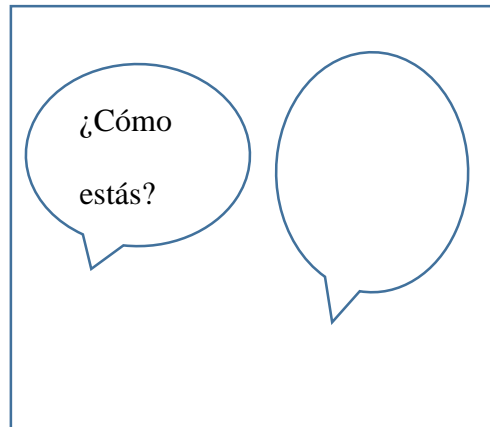
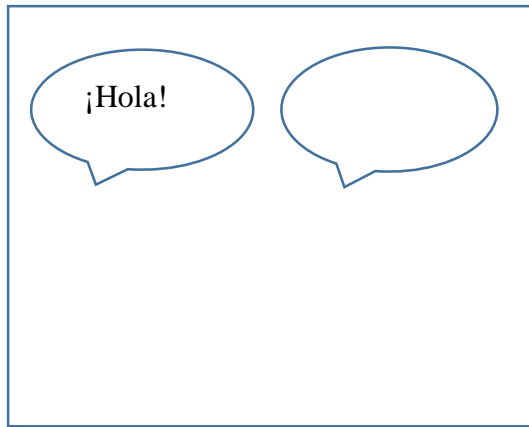


ANEXO 8 RECETA

Observa las imágenes detenidamente y escribe una serie de pasos para realizar la ensalada de frutas.



ANEXO 9 HISTORIETA



ANEXO 10 PRUEBA DIAGNÓSTICA EJEMPLO

1 Un día un niño estaba cumpliendo
años sus amigos le hicieron una
fiesta para el primero le
hicieron los regalos
segundo rompieron la pila
y cogieron todos los jugos
y cuarto cumplieron pastel

ANEXO 11 DIARIO DE CAMPO

<i>Colegio:</i>	IED Liceo Femenino Mercedes Nariño	<i>Curso:</i>	204
<i>Investigadora:</i>	Yurani Edith Enciso González	<i>Fecha:</i>	Agosto 18, 2016
<i>Asesora:</i>	Sonia Salgado	<i>Docente titular:</i>	Lorena González

Línea	Hechos	Comentarios
1		
2	Deben elaborar una carta formal y una	Se evidencia poco contacto con la estructura de la carta y sus elementos.
3	informal. Se presentan algunos errores de	
4	ortografía. Presentan dificultades para	
5	distribuir el espacio en una carta.	
6	Presentan dificultades para redactar carta	No conocen la intención comunicativa de la carta.
7	formal preguntan cómo se escribe o a	
8	quien se le escribe y si la tienen que	
9	escribir en el cuaderno. Algunas niñas	
10	tienen dificultades para seguir la	Al parecer las estudiantes no desarrollan este tipo de actividades que requieran comunicarse por escrito frecuentemente.
11	instrucción o no comprenden la	
12	instrucción y vuelven a preguntar.	
13	Preguntan cómo es el saludo en la carta	
14	formal.	
15	Dicen “querida mamita	
16	“Hola estimada amiga”	
17	“Buenos días”	
18	“formal”	
19	“estimados”	
20	Se presentan dificultades para diferenciar	
21	ll y y	
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		