



## La secuencia didáctica: un instrumento para escribir textos en Educación Infantil

Alicia Santolària Òrrios<sup>1</sup>

Fecha revisión: 30-07-2018 / Fecha aceptación: 25-06-2019

**Resumen.** Son muchos los trabajos que muestran preocupación por la enseñanza de la lengua escrita en los primeros años escolares. Este tema ha sido motivo de debate durante décadas. Si bien hace algún tiempo el foco de la enseñanza de la escritura inicial se focalizaba en el uso de diferentes métodos (sintéticos o analíticos principalmente), desde hace unas décadas se sitúa en los planteamientos socioculturales o socioconstructivistas. Se sabe actualmente que uno de los factores clave para el aprendizaje de la escritura es organizar su enseñanza desde una perspectiva funcional. El entorno social y las situaciones comunicativas son, por tanto, ejes fundamentales en la alfabetización inicial. Con este trabajo pretendemos contribuir a la enseñanza y aprendizaje inicial de los textos a través de determinadas mediaciones. En este sentido, el objetivo de este artículo estriba en explorar el diseño de una secuencia didáctica, y en analizar los resultados obtenidos a partir de su implementación. Se ha diseñado una secuencia didáctica como dispositivo de investigación que se ha implementado en aula. En el estudio han participado 25 niños de una clase de tercer curso de Educación Infantil cuyas edades oscilan entre los cuatro y cinco años. Se trata de un grupo clase compuesto por niños y niñas tanto de la localidad valenciana en la que se ha realizado la investigación como de otras áreas geográficas como Marruecos, Siria, Rumanía o Colombia. Tras la implementación, se ha realizado un análisis de las producciones escritas de los alumnos. Los resultados muestran que las secuencias didácticas de escritura son una herramienta eficaz que puede ayudar a los niños pequeños a escribir textos complejos.

**Palabras clave:** enseñanza de la escritura, alfabetización inicial, secuencias didácticas.

### [en] The Didactic Sequence: An Instrument for Writing Texts in Childhood Education

**Abstract.** There are several works which show concern regarding teaching written language during the early school years. This issue has been the subject of debate for decades. Although for some time the focus of the teaching of initial writing focused on the use of different methods (synthetic or analytical mainly), from some decades on, it lies in the socio-cultural or socio-constructivist approaches. It is currently known that one of the key factors when learning writing skills is arranging the teaching-learning process on a functional basis. The social environment and the communicative situations are, therefore, the foundations in initial literacy. This work aims at contributing to the early teaching-learning process of texts through specific mediations. In this respect, this paper is intended to examine the design of a didactic sequence and analyse the results obtained from its implementation. As a means of research, a didactic sequence has been designed and implemented in the classroom. A total of 25 children belonging to the third grade of Childhood Education aged between four and five have

---

<sup>1</sup> Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Facultad de Magisterio (UVEG)  
Grupo GIEL  
[alicia.santolaria@uv.es](mailto:alicia.santolaria@uv.es)

participated in the study. The group is integrated by boys and girls not only from Valencia -where the research was carried out-but also from other geographical areas such as Morocco, Syria, Romania and Colombia. An analysis of the students' written productions was carried out after the implementation. Results show that the didactic sequences focused on writing are effective tools that can help children write complex texts.

**Keywords:** teaching of writing, initial literacy, didactic sequences.

## [fr] La séquence didactique: un instrument pour écrire des textes à l'école maternelle

**Résumé.** Il y a beaucoup d'œuvres qui montrent des préoccupations pour l'enseignement de la langue écrite dans les premières années scolaires. Cette question est une question de débat depuis des décennies. Bien qu'il y a quelque temps l'orientation de l'enseignement de l'écriture initiale était axée sur l'utilisation de différentes méthodes (synthétiques ou analytiques principalement), pendant quelques décennies elle est située dans les approches socioculturelles ou socioconstructivistes. On sait maintenant que l'un des facteurs clés de l'apprentissage de l'écriture est d'organiser son enseignement d'un point de vue fonctionnel. L'environnement social et les situations communicatives sont donc des axes fondamentaux dans l'alphabétisation initiale. Avec ce travail, nous avons l'intention de contribuer à l'enseignement et à l'apprentissage initial des textes par le biais de certaines médiations. En ce sens, l'objectif de cet article est d'explorer la conception d'une séquence didactique, et d'analyser les résultats obtenus à partir de sa mise en œuvre. Nous avons conçu une séquence didactique comme un dispositif de recherche qui a été mis en œuvre dans la salle de classe. L'étude a impliqué 25 enfants dans une classe de troisième année de l'école maternelle dont les âges variaient de quatre à cinq ans. Il s'agit d'un groupe de classe composé de garçons et de filles à la fois de la localité valencienne dans laquelle la recherche a été réalisée et d'autres zones géographiques telles que le Maroc, la Syrie, la Roumanie ou la Colombie. Après la mise en œuvre, nous avons réalisé une analyse des productions écrites des étudiants. Les résultats montrent que l'écriture de séquences didactiques sont un outil efficace qui peut aider les jeunes enfants à écrire des textes.

**Mots-clés:** Enseignement de l'écriture, alphabétisation initiale, séquences didactiques.

**Sumario:** 1. Introducción; 1.1. Las secuencias didácticas como herramientas metodológicas; 1.2. La escritura de textos complejos en los primeros cursos; 2. Planteamiento del estudio; 3. Participantes; 4. Procedimiento; 5. Diseño; 5.1. Desarrollo de la secuencia didáctica dentro de un proyecto; 6. Resultados; 6.1. Productividad textual o número de palabras; 6.2. Eje de la adecuación; 6.3. Eje de la coherencia; 6.4. Eje de la cohesión; 7. Discusión y conclusiones; 8. Bibliografía.

**Cómo citar:** Santolària Òrrios, A. (2019). La secuencia didáctica: un instrumento para escribir textos en Educación Infantil, *Didáctica. Lengua y literatura*, 31, 285-301.

### 1. Introducción

La preocupación por la enseñanza de la lengua escrita en los primeros años escolares ha sido motivo de debates durante décadas. Incluso los diferentes currículos aprobados en nuestro país han enfocado de forma distinta la enseñanza inicial de la lengua escrita (Sánchez, 2014). Con este trabajo queremos fijar la atención en un aspecto central de la Didáctica de la Lengua: la enseñanza y aprendizaje inicial o precoz de los textos a través de determinadas mediaciones. En este sentido, el objetivo de este artículo estriba en explorar el diseño de una secuencia didáctica, y en analizar los resultados obtenidos a partir de su implementación en un aula de tercer curso de Educación Infantil. Dentro de este marco de intervención de enseñanza, se pretende

favorecer la producción de textos escritos de base expositiva. En este sentido, se da cuenta del planteamiento, la implementación y el análisis de una secuencia didáctica que gira en torno al género textual *ficha técnica*.

Pensamos, por tanto, que antes de explicar el desarrollo de la secuencia y el análisis de los textos escritos por los niños y las niñas (de cinco años en el caso que nos ocupa), se deben explicar diferentes aspectos que tienen que ver con dos ejes teóricos: *a)* las secuencias didácticas como instrumento metodológico a partir de los postulados de la escuela de Ginebra y *b)* la escritura de textos complejos y con sentido en la alfabetización inicial.

### 1.1. Las secuencias didácticas como herramientas metodológicas

Los estudios realizados desde hace tres décadas sobre secuencias didácticas sitúan este instrumento de mediación como una potente herramienta para enseñar lenguas. De hecho, una de las preocupaciones de los docentes e investigadores en los últimos años ha sido buscar instrumentos de enseñanza a partir de un marco epistemológico susceptibles de implementarse en situaciones de aula. La producción de mecanismos para favorecer el aprendizaje de los alumnos se convierte así en una de las inquietudes de los enseñantes (Dolz, 2011). La secuencia didáctica (SD en adelante) es uno de los dispositivos de enseñanza que favorece el aprendizaje de un determinado género textual, a tenor de la abundante literatura escrita sobre el tema. De hecho, el uso de SD en los últimos treinta años ha sido prolijo y ha sido utilizado en todos los niveles educativos y en distintas lenguas (español, catalán eusquera, portugués, francés, inglés...).

En este artículo nos referimos a las primeras secuencias didácticas concebidas bajo los parámetros de la escuela ginebrina (Bronckart, 1999; Dolz, 1994; Dolz, Rosat y Schneuwly, 1991; Dolz y Pasquier, 1993). Este instrumento es definido por Dolz, Noverraz y Schneuwly (2001, 6) como un conjunto de actividades escolares organizadas sistemáticamente alrededor de un género textual oral o escrito. Anteriormente, Bronckart (1999, 24-25) señalaba los principios generales de las secuencias didácticas, con las que se pretende: *a)* identificar el género textual cuyo dominio ha de ser socialmente útil para el alumno y elaborar un modelo didáctico de dicho género (por modelo didáctico se entiende una descripción de las características comunes del género), *b)* concebir un proyecto de aula que aporte una significación concreta a la producción colectiva del género; y *c)* planificar la secuencia en módulos al servicio de los problemas que puede presentar el género elegido por los alumnos.

Así, la realización de la SD, según Bronckart (1999, 25), puede ser dividida en tres fases: una producción inicial, una serie de módulos y una producción final:

1. la producción inicial se realiza a partir de una consigna que explicita las bases del proyecto comunicativo: los parámetros del contexto de producción (tipo de interacción, destinatario, medio usado, etc.), tema del texto, atención al efecto que se quiere producir en el destinatario;
2. los módulos son elaborados teniendo en cuenta las dificultades observadas en la producción inicial. Se presentan en forma de talleres, que pueden contemplar diversos aspectos: representación de la situación de comunicación y de la adecuación de un género a esta situación, representación y organización del

contenido temático... Cabe decir que las actividades de los módulos se pueden realizar oralmente o por escrito y además han de presentar gran variedad de ejercicios para que los maestros puedan prever las dificultades que los niños pudieran tener;

3. la producción final consiste en pedir al alumno, con otra consigna, la realización del género de nuevo. Este texto final representa para los alumnos y la maestra la evaluación destinada a medir los efectos del trabajo que se ha realizado en los módulos.

Como consecuencia de esto, la SD debe tener tres principios: legitimidad, pertinencia y solidaridad. Es decir, la elección del género ha de tener una razón de ser, las actividades propuestas deben estar en función del trabajo de las formas textuales y lingüísticas y no deben ser actividades disociadas las unas de las otras, como proponen García-Azkoaga y Manterola (2016, 48).

Hemos anunciado que la abundante literatura sobre secuencias didácticas ha permitido validar un modelo de intervención didáctica que no solo ha resistido el paso del tiempo, sino que se ha instalado y también se ha convertido en el foco de proyectos de investigación relacionados con la formación de maestros. En este sentido, podemos destacar, en la enseñanza superior, en el Grado de Magisterio, el trabajo de Bea y Rodríguez Gonzalo (2014). También sobresalen otras propuestas de SD, como por ejemplo, en Educación Secundaria, las de Camps (2003). En Educación Primaria, destacamos los trabajos de España y Soler (2014); Ribera, Bono y Chirivella (2014); Sánchez Abchi, Medrano y Borzone (2013); y otros como los del grupo Didactext (2005).

Por último, por lo que respecta a la escritura inicial, podemos observar que, aunque existen trabajos relevantes, no hay demasiadas investigaciones que usen la SD en los primeros años de enseñanza. Contamos, sin embargo, con los referentes iniciales de Dolz y Pasquier (1993); Ribera (1998), continuados por Fernández y Ríos (2010); Ríos, Fernández y Gallardo (2012a); Santolària y Ribera (2017a) y Santolària (2018).

En definitiva, todas estas investigaciones permiten situar las SD en el foco de la investigación en Didáctica de la Lengua y en la formación inicial y permanente del profesorado. Confirman que se trata de una opción metodológica que redundará en la enseñanza y aprendizaje de la lengua en todos los niveles educativos y, por consiguiente, nos sirven para presentar y enmarcar la investigación que hemos llevado a cabo en aulas de Educación Infantil y que explicaremos más adelante. Antes debemos detenernos en el segundo eje teórico: la producción de textos en la alfabetización inicial.

## **1.2. La escritura de textos complejos en los primeros cursos**

La adquisición y el dominio de la lengua escrita se ha constituido como una tarea primordial para el desarrollo cultural del individuo en una sociedad letrada (Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla, 2015). Para ello se hace necesario organizar la enseñanza de la escritura a partir del uso de textos reales y con sentido desde los primeros años en la escuela. La literatura científica avala esta idea desde hace décadas. De hecho, la enseñanza inicial a partir del texto es posible porque los niños pertenecen a una cultura letrada, viven en una sociedad alfabetizada donde están

en contacto con los textos escritos desde bien pequeños. De esta idea dan cuenta los trabajos clásicos de Freinet (1984); Goodman (1992); Tolchinsky (1993); Teberosky (1993); Ribera (2000); Ferreiro (2001). De hecho, los niños y las niñas que poseen información sobre materiales impresos reconocen diferentes tipos de textos como diarios o libros de recetas e identifican signos tipográficos o convencionales relativos a la organización del texto. Como resume Ribera (2000, 137), a partir de los estudios de Freinet y Goodman, los niños interactúan continuamente con el significado de los textos que encuentran: etiquetas de productos para la casa, juguetes, carteles de la calle, etc. Así, se debe tener en cuenta que la alfabetización inicial no es algo abstracto, “sino que es un proceso que ocurre en contextos culturales y sociales determinados. Desde esta perspectiva, los contextos culturales influyen sobre el tipo de prácticas de socialización de las familias y de las escuelas (...)” como señala Teberosky (2004, 49).

En definitiva, en este ambiente rico en materiales impresos, los niños empiezan a entender las funciones particulares de la lectura y de la escritura de su sociedad y, al mismo tiempo, aprenden que el lenguaje escrito sirve para expresar aspectos diferentes (Ribera, 2000). Este hecho resulta de gran importancia porque parece que los niños que están expuestos a un entorno *más* alfabetizado están mejor preparados para aprender a escribir que aquellos que no han tenido acceso a la cultura letrada (Tolchinsky, Ribera y García Parejo, 2012, 417). Aunque el texto, como se ve a partir de las fuentes consultadas, se sitúa en el epicentro de la enseñanza de la escritura desde los primeros cursos, algunas investigaciones muestran que no se ha generalizado una enseñanza inicial de la lengua escrita basada en el acceso al conocimiento de los textos y los géneros (Fons y Correig, 2001; Ríos, Fernández y Gallardo, 2012). El propósito, pues, de nuestra investigación reside en sumar evidencias en torno al aprendizaje inicial de la escritura a partir de textos mediante SD. Podemos concluir que el trabajo llevado a cabo sitúa el texto como eje central de la enseñanza de la escritura desde los primeros cursos escolares y utiliza instrumentos metodológicos como la SD, que permiten a los niños de cinco años acceder a saberes lingüísticos complejos como la unidad textual.

## 2. Planteamiento del estudio

Partimos del supuesto de que los niños pueden acceder a la escritura de textos gracias a algunas mediaciones. Dicho supuesto se puede confirmar gracias a la mediación utilizada: la secuencia didáctica. Tenemos que añadir que, aunque los datos obtenidos a lo largo de todo el proceso de escritura y en los diferentes talleres de la SD son muy relevantes, en este artículo mostraremos solo los datos obtenidos en la producción final, donde se evidencia el escrito como unidad textual. No obstante, se pueden observar rastros del proceso realizado en el apartado 5.1.

Las hipótesis planteadas son las siguientes:

1. Gracias a determinadas mediaciones los niños pueden aprender a escribir textos desde los primeros años escolares.
2. Existen intervenciones de enseñanza, como la SD, que propician la enseñanza de la producción escrita desde la Educación Infantil.

### 3. Participantes

En el proyecto han participado dos grupos clase del segundo ciclo de Educación Infantil, dos de primer curso de Educación Primaria y tres de segundo. Es decir, un total de siete grupos de una escuela pública situada en un pueblo de los alrededores de la ciudad de Valencia. En este artículo analizaremos la escritura de uno de los grupos clase de Educación Infantil (Grupo A) en el que el 32% es valenciano hablante, el 56% es castellanohablante, el 8% tiene como L1 el árabe y el 4% el rumano. Podemos añadir que el 80% del grupo clase es del mismo pueblo, un 4% de una población cercana, un 4% proviene de Marruecos, otro 4% de Siria, un 4% de Rumania y un 4% de Colombia. Las edades de estos niños oscilan entre los cuatro y cinco años.

Hay que mencionar que estos niños y niñas se escolarizan exclusivamente en valenciano hasta el segundo curso de Educación Primaria. El programa lingüístico que se lleva a cabo en el centro es un programa de inmersión lingüística (PIL) ya que en la actualidad el 75% del pueblo es no valenciano hablante.

### 4. Procedimiento

Antes de implementar el dispositivo didáctico ideado para la obtención de datos (la SD) se realizó un seminario de formación que capacitó a las maestras implicadas en la investigación para utilizar esta herramienta de enseñanza, al tiempo que se realizó un seguimiento del trabajo en el aula.

### 5. Diseño

Este trabajo es un estudio de carácter cualitativo que aspira a valorar la relevancia de la SD en el aprendizaje de la escritura de textos de los alumnos, también en los primeros cursos escolares. Para el análisis de los escritos finales se consideraron los siguientes parámetros: 1) productividad textual o número de palabras, 2) eje de la adecuación, 3) eje de la coherencia y 4) eje de la cohesión.

#### 5.1. Desarrollo de la secuencia didáctica dentro de un proyecto

La investigación se llevó a cabo en diferentes fases realizadas dentro del proyecto "Las mujeres en los cuentos tradicionales". Dicho proyecto culmina en una exposición escolar donde se muestran las fichas técnicas de las narraciones. Se trata de una serie de cuentos tradicionales, desconocidos por la comunidad educativa y el alumnado, en los que aparecen protagonistas femeninas con rasgos inteligentes, activos y resolutivos. En cada aula se explora un cuento diferente, de manera que los niños deben poner especial atención en la escritura del texto, ya que los niños de las otras aulas desconocen las demás narraciones. Se subraya así uno de los pilares de la alfabetización inicial: la escritura debe tener un sentido y un propósito concreto (Fons, 1999; Fons y Palou, 2016). En nuestra investigación, interesa destacar las cualidades de las protagonistas que se desmarcan de los roles tradicionales, por tanto, uno de los aspectos más relevantes de la ficha técnica reside en aportar verbos que especifiquen

las acciones que realizan los protagonistas y los adjetivos a partir de los cuales son descritas. Debemos añadir que, en este trabajo, aunque el instrumento principal de mediación docente ha sido la SD, se ha utilizado otro (el dictado al adulto) en el que la interacción oral representa el camino de entrada para acceder a los saberes escritos. Según Thévenaz-Christen, (2012, 2) el dictado al adulto define una situación de escritura particular que toma como punto inicial la interacción entre niños y docente. Así, el dictado al adulto o el dictado al maestro ayuda a los niños pequeños a escribir o inventar textos escritos con la ayuda de los docentes. Es una práctica utilizada desde hace décadas (Balsev, Saada-Robert y Auverge, 2004) que relaciona la competencia oral con la escritura en los primeros años escolares. De esta forma los niños “dicen” /“dictan” al experto lo que se debe escribir y es el adulto quien lo transforma en código escrito, de acuerdo con el principio alfabético, y lo plasma en la pizarra, papel, ordenador, etc. En esta investigación, el texto final fue realizado de forma oral y colectiva. Se recogió un solo texto de todo el grupo clase, que es el resultado del consenso establecido entre todos los niños y la maestra, después de haber realizado todas las actividades de la SD. Al final, fue escrito en la pizarra por la docente y a continuación cada niño copió del encerado el texto en unos folios preparados para la ocasión (ver figura 2). Todo el proceso llevado a cabo se puede resumir en la siguiente tabla:

Fases de la SD	Actividades	Estrategias
<b>Fase 1</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualización de la tarea de escritura.</li> <li>Lectura del cuento <i>La niña sabia</i> (Afanasiev, 2004).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La maestra crea la necesidad de escribir la ficha técnica para la exposición.</li> <li>La docente lee la narración. Establece estrategias de prelectura y postlectura. Elabora predicciones para verificar la comprensión del texto. Se analizan el tema y las distintas partes del cuento, los personajes que aparecen. Cada niño repite una frase del cuento a partir del visionado de <i>flashcards</i>. Se discute sobre la moraleja del cuento.</li> </ul>	- Interacción: hablar para escribir.
		- Lectura en voz alta.
		- Comprensión lectora.
		- Discusión sobre lo leído. - Tarea oral y colectiva.
<b>Fase 2</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Muestra de la consigna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tras la lectura del cuento, la maestra explicita la consigna: “Dentro de poco realizaremos un mural donde pegaremos la ficha técnica que escribiremos entre todos. Así todo el colegio, las madres, los padres, podrán ver cuál es nuestro cuento y cómo es nuestra protagonista. ¿Recordáis el título del cuento? ¿Cómo se llama la protagonista? ¿Cómo es? ¿Qué hace? ¡Vamos a escribirlo!</li> </ul>	- Interacción: hablar para escribir. - Tarea oral y colectiva.

Fases de la SD	Actividades	Estrategias
<b>Fase 3</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Realización de los talleres de aprendizaje</li> </ul>	<b>Taller 1: ¿Qué es una ficha técnica?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificación de la ficha técnica entre otros géneros textuales.</li> <li>Reconocimiento de los aspectos comunicativos del género: por qué se escribe, para qué, para quién, dónde, cuándo, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interacción: hablar para escribir.</li> <li>Lectura compartida</li> <li>Comprensión lectora.</li> </ul>
	<b>Taller 2: ¿Cómo organizamos la información?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento de la información pertinente y de la estructura del género.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tarea oral y colectiva.</li> </ul>
	<b>Taller 3: ¿Qué palabras usamos?</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Asimilación de las unidades lingüísticas propias del género especialmente infinitivos y adjetivos para describir las acciones y la personalidad de la protagonista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escritura individual en los cuadernos a partir del escrito colectivo de la pizarra.</li> </ul>
<b>Fase 4</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Práctica de revisión de los contenidos de los talleres a partir de <i>flashcards</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para favorecer las actividades metacognitivas, la maestra pregunta a la clase por todo lo que hicieron, qué realizaron en cada parte, con qué materiales, etc. Cuando los niños responden la maestra pega los <i>flashcards</i> en la pizarra y a continuación se leen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interacción: hablar para escribir.</li> <li>Lectura compartida.</li> <li>Comprensión lectora.</li> <li>Tarea oral y colectiva.</li> </ul>
<b>Fase 5</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Producción final de la ficha técnica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los niños escriben el texto mediante la técnica del dictado al adulto. Dicen a la docente lo que debe escribir, esta lo hace y posteriormente, después de ser revisado, los niños copian el texto en sus cuadernos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escritura colectiva por medio del dictado al adulto.</li> <li>Copia individual en los cuadernos a partir del escrito colectivo de la pizarra.</li> </ul>

Figura 1. Relación de fases, actividades y estrategias de la SD.

Aunque hemos indicado en el apartado 2 (Planteamiento del estudio) que el foco de este trabajo gira alrededor de la escritura y análisis de la producción final de textos en los primeros años escolares, huelga decir que el proceso llevado a cabo durante la implementación de la SD ha resultado fundamental para entender el texto final elaborado por los niños. En este sentido, hemos aportado la Figura 1, donde se da cuenta de las fases de la implementación de la SD, el tipo de actividades realizadas y las estrategias metodológicas llevadas a cabo. Así y todo, nos parece interesante ofrecer más información sobre una de las fases de la figura anterior. Se trata de la Fase 3 donde se resumen los talleres de aprendizaje. La ampliación de esta información persigue un doble objetivo: por un lado, se ahonda en la información generada en los talleres de aprendizaje y, por otra, permite una mayor comprensión de los datos ofrecidos en el apartado 6.

En el primer taller (titulado ¿Qué es una ficha técnica?) se presentan tres textos. No se trata de realizar un ejercicio de comprensión lectora ni tampoco una lectura exhaustiva de todos los textos, se trata de reconocer para qué sirve el género y de diferenciarlo de otros. Se eligen textos modelo cercanos al mundo de los niños (una ficha técnica de un cuento alojado en la biblioteca de aula, otra que contiene información sobre un animal que vive en la protectora y otro sobre una escuela infantil). A partir de la muestra, los niños reflexionan de forma oral y colectiva sobre lo que han leído entre todos y dictan a la maestra las respuestas previstas en la SD sobre los textos modelos (para qué sirven, dónde se pueden encontrar, quién los ha escrito, etc.).

El objetivo del taller 2 (¿Cómo organizamos la información?) radica en observar y discriminar el tipo de información que se ha de incluir en una ficha técnica. Se inicia una investigación sobre estos textos y se pide al grupo clase que busque y traiga al aula una ficha técnica cercana a su vida cotidiana. Los niños llevan a la escuela varias fichas técnicas, entre ellas la de un espectáculo teatral al que han asistido recientemente. A partir de la elección del texto aportado, se reflexiona sobre la información que aparece. Se proponen actividades cuyo objetivo es trabajar los aspectos relativos a la información de este tipo de textos (nombre, lugar, características, descripción, etc.) y al orden que se debe seguir para mostrarla.

En el último taller (¿Qué palabras usamos?) se trabajan diferentes aspectos lingüísticos, especialmente aquellos que tienen que ver con el tipo de texto demandado. Es decir, una ficha técnica para realizar una exposición sobre un cuento. Nos interesa destacar el uso de adjetivos para caracterizar la personalidad de la protagonista y también del uso de los infinitivos, con los que se pueden mostrar las acciones que servirán para aportar información sobre la heroína. Hay que añadir que en cada taller de la SD se aportó un número considerable de actividades con el fin de que la maestra que participaba en la investigación pudiera elegir las que mejor se ajustaran a las necesidades del grupo clase (para conocer al detalle el contenido de los talleres y las actividades ver Santolària y Ribera 2017b).

## 6. Resultados

En el cuadro que sigue se presentan los logros obtenidos gracias a la implementación de la SD. Con la finalidad de facilitar la comprensión del texto, se presenta la transcripción de este, así como la traducción al español. Cabe decir que la mayoría de las investigaciones realizadas sobre producción escrita mediante SD estudia la evolución y las diferencias entre los textos iniciales y los finales escritos por el alumnado atendiendo a diversos criterios de análisis. En el caso que nos ocupa hay que tener en cuenta, antes de abordar el estudio de los resultados obtenidos, dos factores: en primer lugar, la falta de investigaciones centradas en la alfabetización inicial mediante SD y, en segundo lugar, la ausencia de producción inicial en la investigación llevada a cabo en tanto en cuanto los niños de cinco años no pueden ser expuestos sin mediación a la escritura de textos. Por tanto, el estudio del texto elaborado por el grupo clase de Educación Infantil pone el foco en el análisis de aspectos relacionados con 1) la productividad textual o número de palabras; 2) el eje de la adecuación; 3) el eje de la coherencia y 4) el eje de la cohesión.

ED. INFANTIL 5 ANYS  
SEQÜENCIES DIDÀCTIQUES  
C.P. JAUME EL CONQUERIDOR  
CATARROJA

Amb el que has après, escriu la FITXA TÈCNICA.

Producció final



Títol: la xiqueta sabuda

Autor/a: A Afanasiev

Personatges: el rei, el german ric, el german pobre, la muller Ivanuska, la xiqueta sabuda

Com és la protagonista: buena llista

Què fa la protagonista: razonar, parlar, pensar

Figura 2. Texto final copiado de la pizarra por uno de los niños

**Con lo que has aprendido, escribe la ficha técnica**

**Título:** *la niña sabia*

**Autor/a:** *A Afanasiev*

**Personajes:** *el rey el hermano rico el hermano pobre la mujer Ivanuska la niña sabia*

**¿Cómo es la protagonista del cuento?:** *buena lista*

**¿Qué hace la protagonista del cuento?:** *razonar hablar pensar*

Figura 3. Texto final transcrito y traducido

## 6.1. Productividad textual o número de palabras

Los niños utilizaron 24 palabras para elaborar la ficha técnica requerida. Podemos afirmar que el conjunto de estas 24 palabras representa la unidad *texto* en tanto que el escrito que acabamos de presentar se trata, siguiendo a Bernárdez (1982, 85), de:

la unidad lingüística fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

Nos proponemos analizar dicho texto a través de las marcas empíricas o lingüísticas que manifiestan, en palabras de Cuenca (2010, 11) “el grado de buena construcción de un texto”. Esta autora explica que esto se puede determinar analizando el

texto desde perspectivas complementarias: la pragmática (adecuación), la semántica (coherencia) y la sintáctica (cohesión) (Cuenca, 2006, 2008, 2010).

Analizamos a continuación dicho grado de buena construcción del texto mediante las propiedades textuales.

## 6.2. Eje de la adecuación

La adecuación es la propiedad textual que da cuenta de la relación del texto como cadena lingüística, o suma de enunciados interrelacionados, y su contenido extralingüístico. Es decir, permite explicar cómo el texto, como unidad comunicativa, se interpreta en relación con una serie de elementos extralingüísticos (Cuenca, 2008, 2010). El análisis de la producción final permite observar que tras la implementación de la SD se evidencia que:

- a. el texto se ajusta a la situación comunicativa demandada: una ficha técnica para ser mostrada en una exposición escolar sobre un cuento tradicional con una heroína activa.
- b. Aparecen los elementos requeridos para entender este género textual: título del cuento, autor, personajes y descripción de la protagonista.
- c. En síntesis, el texto elaborado por los niños adopta las características del género porque se selecciona la información más relevante (los datos bibliográficos y el contenido temático seleccionado) y por la disposición esquemática de la información (se presenta de forma clara y sintética).

## 6.3. Eje de la coherencia

Esta propiedad textual permite analizar el significado global del texto: de qué habla, qué información ofrece y cómo se organiza dicha información (Cuenca, 2008, 2010). En este sentido, en el texto final la coherencia se explicita en tanto en cuanto:

- a. En la producción final aparecen figuras como *el rey*, *el hermano rico*, *el hermano pobre*, *la mujer Ivanuska* y *la niña sabia*. Aparecen todos los personajes importantes de la historia que remiten a la enciclopedia colectiva, es decir, a aquel conjunto de palabras que se relacionan por su significado y remiten a un ámbito que forma parte de los conocimientos que compartimos (Cuenca, 2008). Sin duda estos personajes se relacionan con el imaginario colectivo cuento, aspecto que coadyuva a establecer la coherencia textual.
- b. Se puede diferenciar la información en dos partes: una primera dedicada a los aspectos bibliográficos (título y autor) y una segunda, destinada a aspectos temáticos (personajes y algunas de sus características).
- c. En resumen, tanto la selección léxica como la disposición del texto permiten establecer la coherencia interna del texto.

## 6.4. Eje de la cohesión

La cohesión incluye marcas formales, generalmente gramaticales o léxicas (Cuenca, 2008, 2010). En este caso, recordemos que la ficha técnica aporta información sobre la personalidad de una heroína activa de un cuento tradicional. Cabe destacar dos tipos de marcas:

- a. dos adjetivos (*buena, lista*).
- b. Tres verbos (*razonar, hablar, pensar*).
- c. Estas cinco marcas son suficientes para describir a la protagonista del cuento de A. Afanasiev que es mostrado tanto por rasgos de su personalidad como por las acciones que realiza (relacionadas con la inteligencia).

## 7. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio consistía en sumar evidencias en torno al aprendizaje inicial de la escritura mediante SD. Nuestra aportación al campo de la Didáctica de la Lengua radica en este punto. Planteábamos dos hipótesis que, a tenor de los datos obtenidos, se pueden corroborar. Es decir, por un lado, gracias a determinadas mediaciones, los niños de cinco años son capaces de escribir textos complejos, adecuados al contexto comunicativo, con sentido y con las marcas lingüísticas pertinentes. Estos datos apoyan, desde una perspectiva funcional, la idea de fomentar un aprendizaje precoz del texto. Los resultados que presentamos coinciden con las investigaciones que se realizan durante las últimas décadas (Fons, 1999, 2010; Tolchisky, 1990, 1992, 2012; Teberosky, 1989, 1998, 2011; Sepúlveda, 2011; Ríos, 2009; Ríos, Fernández y Gallardo, 2012b; Ribera, 2008, 2013; García Parejo, 2011; entre otros).

Por otro lado, y respecto a la segunda hipótesis, huelga decir que la secuencia didáctica, a partir de los resultados obtenidos, resulta ser un instrumento eficaz de mediación de enseñanza también en los primeros años escolares. En resumen, los datos apoyan la importancia de organizar las tareas de escritura, también precoz, a partir de propuestas con sentido organizadas en secuencias didácticas, un instrumento que puede proporcionar, según Milian (2012), un aprendizaje que se expande a partir de la implicación en un proyecto compartido y que décadas después continúa vigente. De hecho, como señalan Mata y otros (2015), el formato de programación que mejor se ajusta al dominio progresivo y equilibrado de la expresión y comprensión oral y escrita es la secuencia didáctica en tanto en cuanto ofrece un conjunto de actividades coherentes entre sí planificadas con una finalidad clara.

En definitiva, el planteamiento metodológico presentado entiende el aula como espacio de aprendizaje y de investigación donde una tarea tan compleja como la enseñanza de la escritura se ha de entender otorgando verosimilitud a proyectos de escritura que promuevan la necesidad de escribir entre los niños y entendiendo, como señalan Arbiol y Paulo (2016, 26) que “el aprendizaje requiere de un largo recorrido a través de un itinerario conformado por niveles, ciclos y etapas. De modo que no debemos perder de vista la globalidad del proceso”.

## 8. Bibliografía

- Afanásiev, A. (2004): “La niña sabia”, en *El anillo mágico y otros cuentos populares rusos*, Madrid, Páginas de espuma, 257-330.
- Arbiol, A. y Paulo, M. (2016): “Estrategias y eficacia compositiva del alumnado de 6º de Primaria en relación con la práctica docente.” *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 11-48.
- Balslev, K.; Saada-Robert, M. y Auverge, M. (2004): “La dicté a l’adulte: une activité de résolution de problème complexe pour entrer dans l’écrit?” Actes du 9º colloque de

- l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août. [en línea]. [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/kristine\\_balslev.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/kristine_balslev.pdf). [consulta el 27 de julio de 2018].
- Bea, A., y Rodríguez Gonzalo, C. (2014): "La crítica literaria periodística como herramienta didáctica en la Facultad de Magisterio." *Cultura, Lenguaje y Representación*, 13, 51-69.
- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Bronckart, J. P. (1999): "L'enseignement des langues; pour une construction des capacités textuelles", en M. García y otros (eds.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme*, València, Universitat de València, 17-26.
- Camps, A. (2003): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*, Barcelona, Graó.
- Cuenca, M. J. (2006): *La connexió i els connectors. Perspectiva oracional i textual*, Vic, Eumo.
- Cuenca, M. J. (2008): *Gramàtica del text*, Alzira, Bromera.
- Cuenca, M. J. (2010): *Gramàtica del texto*, Madrid, Arco-libros.
- Dolz, J. (1994): "Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura." *Articles*, 2, 21-34.
- Dolz, J. (2011): "Describir la actividad docente: un punto de vista didáctico para comprender el trabajo de profesor en el aula" en J. Valles; D. Alvarez; R. Rickernmann (eds.). *L'activitat docent: Intervenció, innovació, investigació*, Girona, Documenta Universitaria, 97-114.
- Dolz, J.; Rosat, M.C. y Schneuwly, B. (1991): "Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes." *Le Français aujourd'hui*, 93, 37-47.
- Dolz, J., y Pasquier, A. (1993): "Argumenter pour convaincre. Initiation aux textes argumentatifs; séquence didactique 6P." *Cahiers du Service du français*, 31, Genève, DIP.
- Dolz, J., Noverraz, M., y Schneuwly, B. (2001): *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles, Editions de Boeck.
- España, E., y Soler, B. (2014): "Anàlisi de l'escriptura de textos en espanyol i anglés de base expositiva a partir del treball amb seqüències didàctiques." *Temps d'Educació*, 46, 179-196.
- Fernández, P., y Ríos, I. (2010): "Práticas de sala de aula e sequências didáticas: uma relação de mão dupla." *Projeto-Revista de educação*, 12, 8-12.
- Ferreiro, E. (2001): "Leer y escribir en un mundo cambiante", en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, Fondo de cultura económica, 11-19.
- Fons, M. (1999): *Llegir i escriure per viure. Alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita a l'aula*, Barcelona, La Galera.
- Fons, M. (2010): "Leer y escribir. 10 ideas clave para los primeros pasos. *Con firma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital*", [en línea]. [https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=13939](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=13939) [consulta el 27 de julio de 2018].
- Fons, M., y Correig, M. (2011): "Desfem tòpics per millorar l'ensenyament de la lectura i l'escriptura." *Articles*, 55, 16-24.
- Fons, M., y Palou, J. (coords.) (2016): *Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Freinet, C. (1984): *Los métodos naturales I, II, III*, Barcelona, Fontanela.
- García Parejo, I. (coord.) (2011): *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*, Barcelona, Graó.
- García-Azkoaga, I.M., y Manterola, I. (2016): "Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología." *Calidoscòpio*, 14, 46-58.
- Goodman, Y. (1992): "Las raíces de la alfabetización." *Infancia y aprendizaje*, 58, 33-68.

- Grupo Didactext (2005): *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria*, Madrid, Universidad Complutense.
- Gutiérrez Fresneda, R., y Díez Mediavilla, A. (2015): “Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades.”, *Bordón*, 67 (4), 43-59.
- Mata, J.; Núñez Delgado, M<sup>a</sup> P. y Rienda, J. (coords.) (2015): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- Milian, M. (2012): “El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i per aprendre a ensenyar.” *Articles*, 57, 8-21.
- Ribera, P. (1998): “Una seqüència didàctica per a l’etapa d’Educació Infantil: el conte”, en *Actes del III Congrés de l’Escola Valenciana*, València, Escola Valenciana, 151-154.
- Ribera, P. (2000): “Los textos en el primer aprendizaje de la lengua escrita.” *Conceptos*, 7, 135-147.
- Ribera, P. (2008): *El repte d’ensenyar a escriure*, València, Perifèric edicions.
- Ribera, P. (2013): “Aprender el sistema de escritura alfabético a partir del uso de textos en los inicios de la lectura y escritura” en L. Álvares Pereira y otros (coords.). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*, Aveiro, U. de Aveiro, 95-106.
- Ribera, P., Bono, B., y Chirivella, L. (2014): “La biografía: una secuencia didáctica en educación primaria.” *Aula de innovación educativa*, 236, 18-22.
- Ríos, I. (2009): “De la parla per escriure textos en les primeres edats o La boira es un núvol que toca terra”. *Comunicació Educativa*, 22 [en línea]. <http://www.fcep.urv.es/comeduc/PDF/225458.pdf> [consulta el 27 de julio de 2018].
- Ríos, I., Fernández, P., y Gallardo, I. (2012a): “Secuencias didácticas para la construcción de saberes complejos en la enseñanza inicial de la lengua escrita” en *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura/ IV Congreso Leer.es*. [en línea]. [http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Rios\\_Isabel.pdf](http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Rios_Isabel.pdf) [consulta el 27 de julio de 2018].
- Ríos, I., Fernández, P., y Gallardo, I. (2012b): “Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita.” *Cultura y Educación*, 24(4), 435-447.
- Sánchez Abchi, V.; Medrano, B. A., y Borzone, A. M. (2013): *Los chicos aprenden a escribir textos. Desafíos y propuesta para el aula*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Sánchez Rodríguez, S. (2014): “La alfabetización inicial en los últimos 25 años: de los métodos de lectura a las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir” en M. Romero; R. Jiménez (Coords.) *Hacia una educación lingüística y literaria: Homenaje a los 25 años del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1987-2012)*, Cádiz, UCA, 177-198.
- Santolària, A. y Ribera, P. (coords.) (2017a): *Escrivim. Seqüències didàctiques per a l’escola*, Picanya, Edicions del Bullent.
- Santolària, A. y Ribera, P. (coords.) (2017b): *Escriure amb seqüències didàctiques. Materials docents*. [en línea]. <http://roderic.uv.es/handle/10550/58974> [consulta el 27 de julio de 2018].
- Santolària, A. (2018): “Infants que escriuen sobre protagonistes (sàvies) de contes, infants que hi pensen.” *Lenguaje y textos*, 47, 83-94, doi: 10.4995/lyt.2018.8595.
- Sepúlveda, A. (2011): *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura*. Tesis doctoral. Barcelona, Universitat de Barcelona. [en línea]. [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/80535/LASC\\_TESIS.pdf;jsessionid=9DB2AF0BCC314396F3245D1AD7D181F9.tdx2?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/80535/LASC_TESIS.pdf;jsessionid=9DB2AF0BCC314396F3245D1AD7D181F9.tdx2?sequence=1) [consulta el 27 de julio de 2018].

- Thérvenaz-Christen, T. (2012): “La dicté a l’adulte: Une puissante machine pour entrer dans l’écrit et produire un genre textuel.” [en línea]. [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_2\\_Thevenaz.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Thevenaz.pdf). [consulta el 27 de julio de 2018].
- Teberosky, A. (1989): “La escritura de textos narrativos.” *Infancia y aprendizaje*, 46, 17-35.
- Teberosky, A. (1993): *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, Horsori.
- Teberosky, A. (1998): “Enseñar a escribir en la edad de la escritura.” *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 17, 34-44.
- Teberosky, A. (2004): “Motivos para escribir” en *La composición escrita (de 3 a 16 años)*, Barcelona, Graó, 27-38.
- Teberosky, A. (2011): “Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura.” en *Actas del Simposio Internacional La literatura que acoge: infancia, inmigración y lectura*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. [en línea]. [www.aprendetextos.com](http://www.aprendetextos.com) [consulta el 27 de julio de 2018].
- Tolchinsky, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Antropos.
- Tolchinsky, L. (1990): “La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas.” *Anuario de Psicología*, 47, 65-88.
- Tolchinsky, L. (1992): “Calidad narrativa y contexto escolar.” *Infancia y aprendizaje*, 58, 83-105.
- Tolchinsky, L., Ribera, P., y García Parejo, I. (2012): “Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.” *Cultura y Educación*, 24 (4), 415-