

El proceso de escritura a través del juego simbólico

Monografía para optar por el título de Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades: español y lenguas extranjeras.

Por: Yessica Paola Triana Varela

Asesora: Sonia Salgado Acevedo


Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de humanidades
Departamento de lenguas
Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades:
español y lenguas extranjeras
Bogotá D.C
2017

PÁGINA DE ACEPTACIÓN.

Nota de aceptación

Presidente de jurado

Jurado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código:FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Biblioteca Central, Universidad Pedagógica Nacional.
Título del documento	El proceso de escritura a través del juego simbólico
Autor(es)	Triana Varela, Yessica Paola
Director	Salgado Acevedo, Sonia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 94 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ESCRITURA, JUEGO SIMBÓLICO, PRÁCTICAS SOCIALES, IMAGINACIÓN

2. Descripción
<p>La presente tesis de grado se desarrolló durante tres semestres, iniciando con el grado 106 y finalizando con el curso 204, en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe de la ciudad de Bogotá. En la población, conformada por niñas entre los 7 y 8 años, se evidenció dificultades en el proceso de escritura a la hora de crear, secuenciar y asociar un texto escrito, además de ello, se mostraban reacias a la hora de realizar actividades relacionadas con el lenguaje escrito.</p> <p>Por este motivo, se diseñó e implementó una propuesta pedagógica que desarrollara la habilidad escrita de las estudiantes, pues es esencial dentro de la formación personal y académica del individuo. La escritura vista desde los planteamientos de Daniel Cassany y Fabio Jurado, es una actividad compleja, pues no solo implica la habilidad de codificar signos lingüísticos siguiendo reglas estructurales, además conlleva un proceso en el que se configura el mundo, forjándose competencias, saberes, creencias e intereses determinados por un contexto socio-cultural. De esta manera, contribuye en la formación de niñas autónomas, creativas y transformadoras de su contexto, pues, el lenguaje escrito les permite aprender y transmitir conocimientos, ideas y opiniones con respecto al mundo que las rodea de forma permanente y sin límites; además, les sirve como herramienta para orientar y estructurar el pensamiento, guiando su aprendizaje. Todo esto se realizó a través de la implementación del juego simbólico que, según Jean Piaget y Lev Vygotsky, es una herramienta que permite a las niñas conocer el mundo de forma natural y desligada de la rigurosidad académica.</p>

Durante esta investigación, las niñas exploraron textos de diferente índole, desde el marco de la creatividad y la imaginación, no como receptoras de texto sino como entes propositivos y críticos, desarrollando habilidades que no solo se rezagan al ámbito educativo, sino que trascienden a todos los aspectos de la vida.

3. Fuentes

- Bonilla E y Rodríguez P (2005) “Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales” Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Catalá G (2001) “Materiales para la comprensión lectora” En: Revista didáctica de la lengua y la literatura
- Cassany D (1994) “Enseñar lengua” Barcelona: Editorial GRAÓ
- Chavez A (2016) “Proyecto de aula ESPALIBRO como Proceso Escritural P E P E Recuperado de <http://lifemena.jimdo.com/>
- Dalton I (1996) “El juego y sus implicaciones educativas en el aprendizaje de la alfabetización” Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n1/19_01_Dalton.pdf
- Elliott J. (1990) “La investigación-acción en la educación” Ediciones Morata
- Ferreiro E y Teberosky A (2003) “Los sistemas de escritura en el niño” Barcelona: Editorial siglo XXI
- Jurado F (1992) “La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia” Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lifemena (2016) “Nuestro Cole” Recuperado el 30 de septiembre del 2016 de <http://lifemena.jimdo.com/>
- MEN (1998) “Lineamientos curriculares en lengua castellana” Bogotá: Colombia
- MEN (2010) “Estándares básicos de competencias en lenguaje para ciclo I” Bogotá: Colombia.
- Ministerio de educación (1995) “Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos” Imprenta Fareso S. A: Madrid
- Montealegre A (2006) “Estrategias para desarrollar oralidad, lectura y escritura” Colombia: Aula alegre, Magisterio
- Nicolich (1999) “Más allá de las inteligencias sensomotoras” Merril-Palmer Quartely
- November j. (1985) “Experiencias del juego con preescolares” Ediciones Morata
- Ong W (1982) “Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra” Recuperado de: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/oralidad-escritura_3y4.pdf
- Parodi G. (1991) “Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos” Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Piaget J (2001) “Psicología y pedagogía” Barcelona: Grupo planeta
- Piaget J (2016) “La formación del símbolo en el niño” México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodari G (1999) “Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias” España: Imprenta juvenil.
- Rodari G (2004) “La imaginación en la literatura infantil” En: revista Perspectiva Escolar Nº 43 y reproducido en Imaginaria. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>
- Sampieri R (1990) “La metodología de la investigación” McGraw-Hill Education
- Secretaría de gobierno (2014) “Localidad Rafael Uribe Uribe” Recuperado el 30 de septiembre

del 2016 de <http://www.bogota.gov.co/localidades/rafaeluribeuribe>

- Solé I (1993) “Estrategias de lectura” Barcelona: Editorial GRAÓ
- Valenzuela C (2004) “La enseñanza del lenguaje: Un nuevo enfoque” Editorial piedra santa
- Vygostsky, L.S. (1978) “desarrollo de los procesos psicológicos superiores” Barcelona España: Grijalbo-Crítica.
- UNESCO (1980) “El niño y el juego: Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas”. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>

4. Contenidos

El presente documento se divide en ocho apartados, producto de la experiencia obtenida tras la realización de este proceso investigación: en primer lugar, se presenta el capítulo llamado “*el problema*”, en el cual se realizó la contextualización, delimitación y justificación de la problemática encontrada en el curso 106, que llevó al establecimiento de los interrogantes y objetivos de esta investigación. El segundo apartado, “*Marco teórico*” presenta los sustentos teóricos que permitieron obtener una base sólida para realizar la propuesta de intervención. En el tercer capítulo se describe el diseño metodológico de este proyecto, en éste, se aclara que la presente monografía se rige por los parámetros de la investigación acción, siguiendo a cabalidad cada una de sus fases y la presentación de la matriz categorial. Posteriormente, el cuarto apartado, “*Propuesta de intervención*” está dedicado a la presentación de las fases ejecutadas con sus respectivas descripciones e indicadores. En el capítulo quinto se presenta la organización y análisis de la información mediante el análisis de la matriz mencionada en el capítulo tercero. Para finalizar, los últimos capítulos se presentan las conclusiones, las recomendaciones y los anexos que sustentan esta experiencia.

5. Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo, ya que “la principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social a través de ‘los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto”. (Bonilla, 2005: Pág.84). Lo anterior quiere decir que la recolección de datos consiste en obtener varias perspectivas y puntos de vista de los participantes, además de ser el resultado de la interacción con los mismos. En adición a esto, la presente investigación pertenece al paradigma crítico social dado que tiene como fin promover transformaciones sociales para dar respuesta a problemas, conflictos o dificultades que se presentan en la sociedad o comunidad en la que se está inmerso. Finalmente, tendrá como metodología la investigación- acción, la cual pretende responder a los problemas sociales que emergen de lo habitual, realizando una indagación introspectiva que le permite al investigador obtener una mejor comprensión de sus prácticas educativas, “La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de los problemas teóricos definidos por los investigadores puros en torno a la disciplina del saber” (Eliott, 1999: pág. 24). Así, los aportes que provee este enfoque para la presente investigación son fundamentales porque, si bien se parte la teoría, también hace una relación con las prácticas y

dinámicas presentes en la clase de español y en especial, en las actividades concernientes a la escritura y reflexionando acerca de las mismas, en este sentido investigar implica una postura crítica frente al problema.

La investigación acción tiene un conjunto de fases las cuales deben llevarse a cabo a lo largo del trabajo investigativo, sin embargo, hay que tener en cuenta que “todo estudio cualitativo es flexible, [...]por lo cual, estas fases presentan como una "espiral" sucesiva de ciclos” (Sampieri 1999: pág. 709). Estos ciclos son: *Identificar el problema de investigación, formulación de una propuesta para el mejoramiento del problema emergente, implementación y evaluación de la propuesta y retroalimentación*

6. Conclusiones

La escritura es primordial para la formación integral del individuo. Esta actividad, no solo implica la habilidad de codificar signos lingüísticos, pues, desde el primer ciclo el eje central de la educación deben ser las prácticas sociales relacionadas con el lenguaje escrito; así, la escuela no solo debe centrar su atención en el dominio de este tipo de lenguaje, sino, hacer hincapié de su uso en funciones comunicativas reales (MEN, 2010). Por tanto, la escritura va más allá del ámbito académico, y se expande a su entorno social, cultural y familiar, generando en las estudiantes el reconocimiento de cada una como ser único y la importancia de cada una de ellas en el mundo que lo rodea.

Así, la herramienta del juego simbólico tuvo un gran impacto en el desarrollo del proceso de escritura en las estudiantes de grado segundo del Colegio Liceo Mercedes Nariño, pues, gracias a éste las niñas se desarrollaron en diferentes situaciones comunicativas reales, empleando el lenguaje escrito para desarrollar habilidades sintácticas, semánticas y pragmáticas propias de esta actividad. A través del juego de roles, elemento propio del juego simbólico, las niñas desarrollaron un mundo de fantasía, en donde exploraron diferentes contextos, reales e imaginarios, desempeñando un papel activo en dicho mundo, en el cual, éste se transforma y se reescribe constantemente gracias a ellas.

A lo largo de esta intervención, las niñas no solo reflexionaron acerca de aspectos formales como la ortografía y estructura del texto, sino que emplearon todos sus conocimientos previos para configurar otros escritos y ver el uso real dentro del entorno que las rodea.

Elaborado por:	Yessica Paola Triana Varela
Revisado por:	Sonia Salgado Acevedo

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

Tabla de contenido

Resumen analítico	1
CAPÍTULO 1: El problema	2
1.1 Contextualización del problema	2
1.2 Caracterización de la población	3
1.3 Diagnóstico	5
1.4 Delimitación del problema	7
1.5 Pregunta problema	8
1.6 Interrogantes de apoyo	8
1.7 Objetivos.....	9
1.7.1 Objetivo general	9
1.7.2 Objetivos específicos	9
1.8 Justificación	10
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	12
2.1 Antecedentes.....	12
2.1 Referente teórico	14
2.2.1 La escritura	15
2.2.2 Desarrollo de los sistemas de escritura en el niño	16
2.2.3 Los procesos de producción de textos.....	18
2.2.4 Microhabilidades del proceso de escritura.....	19
2.2.5 El juego	21
2.2.6 Juego simbólico	23
2.6.7 El juego simbólico en el proceso de alfabetización	25
CAPÍTULO 3: Diseño metodológico	27
3.1 Enfoque y tipo de investigación.....	27
3.2 Unidad de análisis	30
3.2.2 Matriz categorial.....	30
3.3 Hipótesis	32
3.4 Universo poblacional	32
3.4.1 Localidad	32
3.4.2 Institución	33

3.4.3 Población	33
3.5 Instrumentos y técnicas de recolección de datos	34
CAPÍTULO 4: Propuesta de intervención pedagógica	36
4.1 Primera fase: Explorando mi realidad	36
4.2 Segunda fase: Un acercamiento al mundo de lápiz y papel	37
4.2.1 Sesión 1: Enfrentando miedos	38
4.2.2 Sesión 2: Resolviendo enigmas	39
4.2.3 Sesión 3: Se necesita un súper héroe	39
4.3 Tercera fase: Creando un mundo de ficción	40
4.3.1 Sesión 1: Explorando el museo	40
4.3.3 Sesión 2: Banco de palabritas	41
4.3.4 Sesión 3: El libro de los animales	41
4.4 Cuarta fase: Transformando mi mundo	41
4.4.1 Sesión 1: las reporteritas	42
4.4.2 Sesión 2: La mejor cocinerita:	42
4.4.2 El correo de 204	43
4.5 Cronograma	43
CAPÍTULO 5: organización y análisis de resultados	45
CAPÍTULO 6: Conclusiones	65
CAPÍTULO 7: Recomendaciones	66
CAPÍTULO 8: Anexos	70

Resumen analítico

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo con el curso segundo de primaria en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. En la población se evidenció dificultades en el proceso de escritura, por lo cual, se diseñó e implementó una propuesta pedagógica que desarrollara la habilidad escrita de las estudiantes, a través de la implementación del juego simbólico, una herramienta que permite a las niñas conocer el mundo de forma natural y desligada de la rigurosidad académica. Durante esta investigación, las niñas exploraron textos de diferente índole, desde el marco de la creatividad y la imaginación, no como receptoras de texto sino como entes propositivos y críticos, desarrollando habilidades que no solo se rezagan al ámbito educativo, sino que trascienden a todos los aspectos de la vida.

Palabras clave: Escritura, juego simbólico, prácticas sociales, imaginación

Abstract

The present research was made with students of second year of elementary school from I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño. In population there were difficulties in the writing process, so a pedagogical proposal was developed and implemented that developed the students' written ability through the implementation of the symbolic game, a tool that allows the girls to know the world in a natural way and disconnected from academic rigor. During this research, girls explored texts of a different nature, from the framework of creativity and imagination, not as receptors of text but as propositional and critical entities, developing skills that not only lag behind the educational field, but also transcend all aspects of life

Key words: Writing, symbolic play, social practices, imagination

CAPÍTULO 1: El problema

1.1 Contextualización del problema

*“Enseñar a escribir era enseñar a dibujar letras y, en esa tarea,
el ejercicio de la copia era lo central”*

Maite Alvarado.

La presente investigación que lleva como título “El proceso de escritura a través del juego simbólico” se desarrolló durante año y medio en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, situada en el barrio San José de la localidad Rafael Uribe Uribe; dicho proceso investigativo inició con el grado 106 y finalizó con 204 de la jornada tarde, manteniendo un alto porcentaje de la población. Durante este periodo, fue posible observar las dinámicas del colegio, en especial, aquellas orientadas al área de humanidades, con el fin de caracterizar a las estudiantes e identificar las dificultades presentes en la clase de español.

Siguiendo con este planteamiento, el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño desde su Proyecto Educativo Institucional: *"Liceísta reflexiva y autónoma, transformadora de los diferentes contextos donde interactúa"* (Lifemena, 2016), pretende formar estudiantes reflexivas, autónomas, creativas y con una formación integral en las diversas esferas del saber, quienes, basadas en principios científicos y nuevas tecnologías, se comprometan con la transformación de su entorno social a través de una comunicación asertiva. De esta manera, el colegio se proyecta como un líder en procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativo, además de ello, tal como lo dice la misión, se propone ser un modelo en la formación de mujeres responsables y críticas que, apoyadas en los conocimientos académicos, habilidades en el desarrollo empresarial, dominio del inglés y aplicación de tecnologías, sean líderes en todas las esferas de la sociedad.

Con el fin de mejorar las competencias en el área de español, el Liceo Femenino Mercedes Nariño cuenta con algunos proyectos de aula como la implementación del *Plan Lector con el apoyo del Calendario Afectivo Lector* (Lifemena, 2016) el cual está encaminado al fomento de la lectura en aula; además dentro de la institución se desarrolla el proyecto de aula *ESPALIBRO como Proceso Escritural (PEPE)* que pretende crear un libro hecho a mano, para que de esta manera se posibilite “un acercamiento al imaginario y vivencias propias de las estudiantes, lo cual está relacionado con sus propios contextos sociales, familiares y escolares” (Chávez, 2016). Finalmente, el espacio virtual “*Aprendizaje creativo, educación en red y mundos virtuales*” (*ACERMUVI*) está dirigido al área de español y tecnología para la producción literaria.

1.2 Caracterización de la población

En cuanto a la población en la que se centra la presente investigación, se compone de estudiantes que oscilan entre los 6 y 7 años, por lo cual, según la teoría de Jean Piaget (2001) se encuentran en la etapa *pre operacional*. En esta fase del desarrollo, las niñas empiezan a interiorizar información acerca de la forma en que funciona el mundo, creando y reforzando símbolos, pues las niñas no solo aprenden a través de los sentidos, sino basadas en esquemas mentales, evocando aquello que no pueden ver, oler, sentir u oír; para lograr esto, las estudiantes se valen del juego simbólico, herramienta que les ayuda a desarrollar la capacidad de pasar del mundo material al mundo conceptual y de la imaginación, atribuyendo nuevos significados a objetos y poniéndose en el lugar del otro, por medio del juego de roles. En el ámbito lingüístico se produce un aumento de vocabulario, rigiéndose por un “pensamiento egocéntrico”, es decir, el niño piensa de acuerdo a sus vivencias y las expresa libremente a través del lenguaje oral y escrito en el marco de la creatividad e imaginación.

Sin embargo, el reporte de resultados académicos del segundo semestre del año 2016 demostró español fue una de las áreas de menor rendimiento académico, lo que va en contravía de los postulados anteriores, pues, de acuerdo al plan de estudios del área de lenguaje (ver anexo 1), los ejes temáticos estuvieron basados en la comprensión de diferentes textos literarios para el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica, así como el desarrollo de algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información; y de igual manera, la producción de textos que, basados en sus experiencias e imaginación, respondieran a diferentes propósitos comunicativos.

Durante la fase de observación se evidenció que prevalecían falencias en el proceso de lectura y escritura, pues denotaban dificultades a la hora de decodificar, retener, comprender, asociar, crear y secuenciar un texto escrito. Prueba de ello fueron las actividades realizadas por la docente titular, en las que se les pedía a las niñas leer textos cortos, primero en voz alta y después de manera individual, para posteriormente pedirles que respondieran 2 o 3 preguntas relacionadas con el texto (ver diario de campo, anexo 2); en este tipo de actividades, la mayoría de las niñas pidió ayuda tanto a la docente como a las compañeras, evidenciándose un déficit de atención y memoria a corto plazo debido a que olvidaban muy rápido la secuencia narrativa, pues, desgastaban mucho tiempo y esfuerzo en la etapa de decodificación, dejando a un lado la etapa de comprensión, la cual según Isabel Solé (1993), es un proceso dinámico participativo donde el sujeto procesa la información que le brinda el texto, teniendo en cuenta sus conocimientos, experiencias, sus hipótesis y su capacidad de realizar inferencias, y estableciendo una relación entre del texto y el contexto. Por otro lado, en cuanto a la escritura, cuando la docente titular pedía que escribieran un texto u organizaran palabras para formar frases, las niñas escribían

oraciones como: “mi regalo el corazón te” o “mi regalo te corazón”, las cuales denotan carencia de sentido y un orden erróneo de la oración.

Adicionalmente, la docente titular manifestó que cuando se les pedía realizar las actividades concernientes a la expresión escrita, muchas de ellas presentaban problemas cuando copiaban del tablero o escribían de forma espontánea, pues las niñas no expresaban ideas claras y escribían frases sueltas o incompletas y carentes de sentido.

1.3 Diagnóstico

A partir de lo descrito anteriormente, se diseñó y aplicó una prueba diagnóstica basada en estas dos habilidades, dicha prueba fue tomada y adaptada del protocolo de lecto-escritura de Ricardo Olea (ver anexo 3). La prueba se dividió a su vez en cuatro etapas: lectura en voz alta, comprensión de lectura, relación sonido-grafía (codificación del lenguaje escrito) y escritura espontánea; esto se hizo con el fin de establecer, de forma detallada, el problema que más tiene relevancia en las estudiantes de grado primero. En este orden de ideas, es necesario aclarar que, pese a que esta investigación es de corte cualitativo, la parte correspondiente al diagnóstico será cuantitativo, con el fin de tener mayor precisión del problema emergente, así, evidenció los siguientes resultados (ver anexo 4):

En la etapa correspondiente a la lectura en voz alta, se buscó analizar la fase de decodificación del lenguaje escrito en las niñas, teniendo en cuenta que es un proceso fundamental de acuerdo a la edad y nivel escolar de las estudiantes, pues “es necesario dominar las habilidades de decodificación para procesar activamente el texto” (Catalá, 2001: pág. 11). Para ello, se pidió a las estudiantes leer 12 palabras en voz alta y tres oraciones (la última parte de la prueba, que

correspondía a la lectura de un cuento corto no se pudo aplicar debido a la falta de tiempo), posteriormente, se tuvo en cuenta las dificultades en cuanto a la pronunciación incorrecta de vocales y/o consonantes, inversión del orden, sustitución, repetición u omisión de letras, sílabas o palabras. De esta manera, se obtuvo que el 40% de las alumnas leen de manera excelente y el 39% lo hace de forma aceptable, teniendo en cuenta que realizan una verbalización de las grafías de forma adecuada y muy pocas veces omiten o repiten sílabas o palabras; sin embargo, cabe destacar que la decodificación no es suficiente para comprender un texto.

Siguiendo con este planteamiento, Carolina Valenzuela (2004) afirma que el proceso lector conlleva el desarrollo de diversas habilidades cognitivas que también desarrollan la comprensión lectora. Así, en la fase de comprensión de lectura que constaba de 5 preguntas relacionadas con un cuento corto que fue leído por la docente en formación, se evidenció que el 36% de las niñas obtuvieron resultados bajos (respondiendo acertadamente 1 o 2 preguntas), el 49% tuvo resultados aceptables (con 3 o 4 respuestas correctas) y el 15% obtuvieron resultados excelentes, ya que pudieron retener y recordar información literal del cuento y en algunas ocasiones, relacionarla con sus experiencias.

En cuanto a la fase que corresponde al proceso de escritura, Ferreiro y Teberosky afirman que la relación sonido-grafía, es primordial dentro de los niveles de desarrollo del sistema de escritura en los niños, pues, una vez que éstos han simbolizado la realidad a través de las grafías, se les hace necesario trabajar la relación entre el componente fonético y la representación gráfica. Por este motivo, se pidió a las estudiantes escribir 8 palabras, dos oraciones y una serie de números que fueron dictados por la docente en formación. En esta parte de la prueba se tuvo en cuenta la escritura correcta de vocales y/o consonantes, inversión del orden, sustitución, repetición u omisión de letras, sílabas o palabras, sin tener en cuenta errores de ortografía. De esta manera, el

52 % de las estudiantes obtuvieron resultados excelentes, el 28% fueron buenos y tan solo el 20% obtuvieron resultados bajos, cometiendo errores como confundir la d, la b y la p, o anteponer las vocales y las consonantes.

Sin embargo, el proceso de escritura va más allá de la codificación, pues escribir un proceso que ayuda a comprender y reconstruir el mundo; de esta manera, “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” (MEN, 2010: pág. 34), por este motivo, se debe insistir desde la escuela en la importancia de la escritura como práctica social.

De este modo, en la última etapa de la prueba, correspondiente a la escritura espontánea, se les pidió a las niñas elaborar un cuento corto a partir de una situación dada. No obstante, las niñas se mostraron reacias al tener que escribir un texto con sus propias palabras y solo el 36% de ellas crearon una historia corta, mientras que el 30% escribieron tan solo una o dos frases al respecto. El porcentaje restante correspondiente al 36% no realizó ningún tipo de escrito. En los textos escritos se evidencian problemas de supresión, posición errónea de las palabras dentro de la oración, ideas inconclusas o carentes de sentido y falta de conectores.

1.4 Delimitación del problema

La escuela desempeña un rol fundamental en el desarrollo de la escritura y, en consecuencia, ésta determinará en gran medida la concepción que las estudiantes adopten acerca del proceso. Por este motivo, se hace necesario, desde la labor docente, resaltar la importancia de la escritura en

todos los ámbitos de la vida, pues no solo se limita a la copia de gráficas del tablero o de un libro; escribir es expresar pensamientos, ideas y sentimientos, entender, reconstruir y transformar la realidad. Para ello, el juego simbólico se convierte en una herramienta que permite al individuo entender los nuevos constructos abstractos del lenguaje escrito, aumentando el vocabulario y potenciando su imaginación y creatividad. Desde lo anterior, se concluyó que las estudiantes de grado 204 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño presentaban dificultades a la hora de crear, secuenciar y asociar un texto escrito, actividades propias del proceso de escritura, el cual es clave para el desarrollo intelectual y personal del individuo.

1.5 Pregunta problema

A partir de lo descrito anteriormente, se planteó la siguiente pregunta de investigación, la cual, se consolida como eje fundamental dentro del presente proceso investigativo:

- ¿Cómo la implementación del juego simbólico impacta en el desarrollo del proceso de escritura en las estudiantes de grado segundo del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.6 Interrogantes de apoyo

- ¿Qué aspectos del juego simbólico permiten el desarrollo de la escritura en las estudiantes de grado segundo del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño?
- ¿De qué manera el juego simbólico se define como una herramienta que le permite a las niñas de segundo grado conocer el mundo?

- ¿Cuáles habilidades del proceso de escritura se pueden desarrollar a través del juego simbólico?

1.7 Objetivos

1.7.1 Objetivo general

- Determinar el impacto del uso de la herramienta del juego simbólico en el desarrollo del proceso de escritura en las estudiantes de grado segundo (204) de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1.7.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de escritura en las estudiantes de grado 204 del Colegio Mercedes Nariño.
- Implementar una propuesta de intervención pedagógica que permita desarrollar la escritura en las estudiantes de grado 204 del Colegio Mercedes Nariño a través de la herramienta del juego simbólico.
- Analizar los progresos en la escritura en las estudiantes de grado 204 del Colegio Mercedes Nariño.

1.8 Justificación

La producción escrita es esencial dentro de la formación de personal y académica del individuo. Sin embargo, éste no es un proceso sencillo, pues no solo implica la habilidad de codificar signos lingüísticos siguiendo reglas estructurales; además conlleva un proceso en el que se configura el mundo, forjándose competencias, saberes, creencias e intereses determinados por un contexto socio-cultural: “escribir es producir el mundo” (MEN, 1998: pág. 27). De esta manera, la función de la escritura no se limita al ámbito académico, sino que se expande al ámbito social y cultural, pues a través de ella el niño reconoce la importancia que tiene como ser único y su relación con el mundo que lo rodea.

Sin embargo, los métodos tradicionales de enseñanza de la escritura se centran en la codificación del lenguaje escrito sin brindar a los niños espacios para la reflexión acerca de cómo funciona este sistema y para formarse como productores de textos. Por este motivo, la presente investigación busca que las estudiantes del grado 204 de la jornada tarde en la Institución Educativa Distrital Mercedes Nariño desarrollen habilidades propias del proceso de escritura, el cual, permite que las niñas se relacionen con las prácticas culturales, sociales y artísticas de su entorno.

Siguiendo con este planteamiento, el proceso de escritura contribuye en la formación de niñas autónomas, creativas y transformadoras de su contexto, pues, el lenguaje escrito les permite aprender y transmitir conocimientos, ideas y opiniones con respecto al mundo que las rodea de forma permanente y sin límites; además, les sirve como herramienta para orientar y estructurar el pensamiento, guiando su aprendizaje. Por otro lado, la escritura se constituye como un elemento

fundamental para el desarrollo de la imaginación y la creatividad, no solo para que las niñas se sumerjan en estos mundos fantásticos, sino que sean creadoras de los mismos.

Teniendo en cuenta que la adquisición del lenguaje escrito es una experiencia crucial en la vida de las estudiantes, es importante acceder a éste de forma natural y tranquila. Así, los juegos simbólicos se presentan como una herramienta innovadora, natural y desligada de lo académico, la cual permite a las niñas disfrutar de sus logros y aprender de sus equivocaciones. Mediante el juego simbólico, las estudiantes desarrollan un universo de imaginación que les permite revelar y explorar el mundo que las rodea; por este motivo, se espera que las niñas descubran su entorno a través de los textos escritos en el marco de la creatividad y la imaginación, no como entes pasivos sino desarrollando a su vez habilidades críticas y propositivas que, como se dijo anteriormente, no solo se rezagan al contexto educativo, pues estas habilidades son fundamentales para la vida en sociedad.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Para el presente estado del arte se consultaron cerca de 10 trabajos de investigación que pudieran aportar información relevante al presente estudio. Sin embargo, se seleccionaron cuatro trabajos pertinentes, los cuales fueron realizados en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad de Zaragoza. Dichas investigaciones trabajan el proceso de escritura en grados de primaria, buscando el desarrollo de habilidades que deben desarrollar los estudiantes a la hora de enfrentarse al lenguaje escrito, a través de estrategias didácticas que estimulan la imaginación y la creación de mundos posibles.

El cuento como medio para desarrollar destrezas lingüísticas de lectura y escritura en las estudiantes de quinto grado de la IED. Liceo Femenino Mercedes Nariño.

El proyecto elaborado en el 2010 por Natalia Carolina Peralta Guevara estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional buscaba solucionar algunos problemas en el proceso de lectoescritura de las estudiantes de grado quinto de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, como redacción, insuficiencia lectora, actitud acrítica frente a lo que leían y algunos errores de ortografía. Además, las estudiantes se mostraban reacias a actividades relacionadas con la lectura y la escritura. El objetivo general de esta tesis fue desarrollar destrezas y habilidades en lectoescritura, definiéndola desde los planteamientos de Goodman y Lerner. Para ello, el proyecto se dividió en tres momentos: talleres de ortografía, en donde se buscaba que las niñas reflexionaran acerca de cómo escribían y la incidencia de los errores ortográficos en el significado final del mensaje; un segundo momento que concernía a talleres de creación

narrativa, en los cuales los estudiantes desarrollaban la imaginación y se concientizaban acerca de cómo elaborar y redactar un texto literario; finalmente, un momento de comprensión lectora en torno a cuentos leídos en clase.

El desarrollo de la lectoescritura a partir de textos narrativos.

El proyecto de investigación elaborado por Ivonne Gonzales en el año 2015 en la Universidad Pedagógica Nacional tuvo como objetivo desarrollar los procesos de lectoescritura, definiendo este término desde las concepciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, en estudiantes de grado quinto de primaria, usado como herramienta didáctica los textos narrativos. El proyecto constaba de cinco fases que buscaban, entre otras cosas, potenciar la lectura, literal, inferencial y crítica, además de fortalecer la coherencia y la cohesión a la hora de producir textos. Los estudiantes se mostraron motivados con el uso de diferentes textos narrativos, como la novela, el cuento, la fábula, los cuales les permitieron alcanzar los logros propuestos por la investigadora, reelaborando los constructos mentales de los estudiantes.

El juego simbólico: imaginación y diversión en los procesos de escritura.

El proyecto elaborado en el 2016 por Carolina del Pilar Salazar estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional buscaba analizar la incidencia de los juegos simbólicos, desde los postulados de Vygotsky y Jean Piaget, en los procesos de escritura en estudiantes de segundo grado. A través de una serie de actividades en torno al juego de roles y el juego con otros objetos, la investigación dio la oportunidad de presentar espacios de interacción para que los estudiantes desarrollaran la imaginación y la creación de mundos posibles, integrando las habilidades comunicativas desde una posición más familiar y amena.

Del Garabato a La Escritura: marco teórico y propuesta de intervención

Esta investigación fue desarrollada en la Universidad De Zaragoza en el año 2014 y busca el desarrollo del proceso de la lectoescritura desde los postulados de Cassany, no solo como un proceso que conlleve imitar y reproducir, sino como una herramienta de creación y comunicación entre pares. Este proyecto se lleva a cabo en la institución educativa CEIP bilingüe La justicia de Aragón con niños de segundo ciclo de educación primaria con el fin de potenciar el proceso anteriormente mencionado usando el constructivismo con el fin de ayudar a la creación de experiencias y aprendizajes mediante textos escritos. La investigación permitió a los niños mejorar su proceso de lectoescritura, bajo la consigna que la lectura es una herramienta primordial a la hora de elaborar textos escritos.

Las investigaciones anteriores dan cuenta de una problemática similar que se evidencia en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua materna y, por ende, dan luces en cuanto a referentes teóricos y metodología, lo cual permite tener una visión más amplia acerca de las temáticas concernientes a los procesos de escritura y el juego simbólico, fundamentales para el desarrollo integral de las niñas.

2.1 Referente teórico

La presente investigación tiene como fin desarrollar habilidades propias del proceso de escritura a través del juego simbólico, para esto, se hace necesario definir, en primer lugar, la escritura basados en los postulados de Fabio Jurado y Daniel Cassany. Posteriormente, se dará paso a

describir el desarrollo del proceso de escritura en los niños desde las teorías desarrolladas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, para después definir las microhabilidades que según Daniel Cassany debe desarrollar un escritor ideal y los niveles de producción de textos estipulados en los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana. Por último, se definirá el juego según las concepciones de Jean Piaget y Lev Vygotsky para finalmente, hacer hincapié en el juego simbólico, el cual es la herramienta para el proyecto.

2.2.1 La escritura

Los primeros sistemas de grafías aparecieron en la cultura mesopotámica alrededor del año 3500 a. de C., desarrollando la invención humana más trascendental de toda su historia: la escritura. Para Walter Ong el lenguaje escrito no solo es la extensión del habla, puesto que “traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento” (Ong, 1982: pág. 50), así, la escritura le permite al individuo reestructurar tanto su mente como el entorno que lo rodea. Por tanto, la escritura no se limita al registro de signos lingüísticos que siguen reglas estructurales, por el contrario, la escritura conlleva un proceso más complejo pues “acentúa la tensión entre el pensamiento y su intento por hallar una forma de contenido” (Jurado, 1992: pág. 2), obligando al sujeto a revisar y evaluar constantemente su pensamiento, sus ideas, sus creencias, sus saberes y sus ignorancias y de esta manera instaurar la relación expresión- contenido.

Por otro lado, Gianni Rodari (1999) define al proceso de escritura como el arte de la imaginación y la creatividad que permite al estudiante vivir y construir la realidad libremente. Bajo esta perspectiva, la escritura es algo más que “adquirir la capacidad de asociar sonidos y grafías o de

interpretar y utilizar un código(...) sino, de estar en condiciones de enfrentarse convenientemente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se propone en ellos, en el contexto de un campo social determinado” (Cassany,1994: pág. 42), así la escritura tiene una función social y cultural, en la cual el sujeto establece una relación entre el lenguaje escrito y su entorno inmediato, haciendo uso de su creatividad e inventiva y desarrollando activamente constructos mentales.

2.2.2 Desarrollo de los sistemas de escritura en el niño

Desde antes de la escolarización, el niño posee algunas concepciones acerca del lenguaje escrito; de acuerdo con el punto de vista psicogenético (Ferreiro y Teberosky, 2003), estas conceptualizaciones no son arbitrarias, sino que poseen una lógica desarrollada y comprensible por niño. Según Piaget, el niño es un sujeto cognoscente que “trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea [...] aprende básicamente de sus propias acciones sobre los objetos del mundo y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo” (pág. 28: 2003). De esta manera, el niño desempeña un rol activo dentro del proceso de aprendizaje del lenguaje escrito, en el cual, trata activamente de comprender los textos que lo rodean y de esta manera “reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio” (pág. 22: 2003), por lo cual no se les debe considerar tablas rasas, sino que se debe tener en cuenta los conocimientos previos que tienen.

De esta manera, la enseñanza de la lectura y escritura se debe basar, no solo en enseñarles a hacer una distinción entre el lenguaje oral y escrito, y el uso de este último, sino en hacerles tomar

conciencia sobre la distinción que ya saben hacer. En consecuencia, el enfoque constructivista, considera que el estudiante desarrolla un rol activo en el proceso de lectoescritura, pues es quién construye el significado en la lectura y la escritura de acuerdo al desarrollo de ciertas etapas presentes a lo largo de su vida. En las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky (1988), que buscaban establecer los procesos de apropiación del lenguaje escrito, se establecieron niveles de desarrollo a través de cinco hipótesis.

- *Niveles en la lectoescritura*

En el primer nivel de desarrollo llamado “pre-silábico” aparece la hipótesis de cantidad, que hace referencia al momento en el que se “interpreta en la escritura solo el nombre del objeto omitiendo claramente el artículo”. En este nivel, el niño considera a la escritura como un mecanismo para representar el mundo, distinguiendo claramente la escritura del dibujo. Posteriormente, los niños empiezan a desarrollar una serie de requisitos para la interpretación del texto de acuerdo a dos propiedades: en la primera, hipótesis de cantidad mínima, los niños logran emplear un repertorio de grafías convencionales que pueden leer, en donde tienen conciencia que no se puede leer si no hay una cantidad mínima de letras, y en la segunda propiedad, variedad de las grafías, los sujetos se encaminan a crear variadas combinaciones que produzcan significados diferentes, es importante resaltar que, en este estadio, las letras todavía no representan sonidos. En el siguiente nivel, denominado “silábico” el niño relaciona cada grafía con una pauta sonora y en la última hipótesis llamada “silábica-alfabética” se produce cierta confusión en el proceso de aprendizaje, pues deben abandonar paulatinamente las hipótesis contraídas con anterioridad.

Estos hallazgos permiten establecer que, según Ferreiro y Teberosky, la escritura es “un proceso complejo en donde la competencia lingüística, como conocimiento del sujeto sobre el lenguaje,

juega un papel determinante” (Montealegre 2006: pág. 28). Bajo este enfoque, la escritura debe ser concentrada en la intención y no en el producto final, pues es allí donde se evidencia los avances en la asimilación la escritura. La reconstrucción del conocimiento se vuelve un elemento indispensable en la asimilación del lenguaje escrito, ya que el niño al comprobar o refutar las hipótesis alcanza el nivel alfabético.

De esta manera, cuando llegan los 7 años (edad en la que se encuentran las estudiantes que pertenecen a este trabajo de investigación), los niños comprenden de manera más amplia la relación sonido grafía y a su vez pueden diferenciar varios tipos de texto pues ha hecho una aproximación a sus estructuras y sus funciones comunicativas.

2.2.3 Los procesos de producción de textos

El texto entendido como en un tejido de significados que obedecen a unas reglas estructurales, está presente en todas las esferas sociales, las cuales demandan gran variedad de situaciones comunicativas, y a su vez, gran variedad de tipologías textuales. Así, la escuela debe garantizar que los estudiantes estén “en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación” (MEN, 1998: pág. 37). Por este motivo, los Lineamientos Curriculares (1998) hacen claridad en los diferentes procesos de producción de textos:

- Procesos referidos al nivel intratextual: este proceso se refiere a las estructuras semánticas y sintácticas, manejo adecuado del léxico, presencia de la micro y microestructuras y recursos lingüísticos que permitan mantener la coherencia y la cohesión de los textos:

cuantificadores, marcas temporales, pronominalización, marcas espaciales. Poniéndose en juego la competencia gramatical semántica y textual.

- Procesos referidos al nivel intertextual: en este proceso, los estudiantes deben reconocer la presencia de otros textos, referencias a culturas, contextos, épocas y voces en sus propios textos. Para ello se hará uso de la competencia enciclopédica y literaria.
- Procesos referidos al nivel extratextual: en este proceso se pone en juego la competencia pragmática, pues el estudiante tiene que reconstruir el contexto en el que se producen los textos, así como las ideologías y usos que subyacen a los mismos.

Bajo esta perspectiva, los lineamientos curriculares (1998) sugieren que se trabajen dichos procesos sobre textos completos, omitiendo partes o fragmentos de este pues no serían unidades completas de significación, lo cual no da cuenta de la complejidad del escrito. Además de ello, los textos deben ser trabajados “en función de la significación y la comunicación” (1998: pág. 38), pues cada tipo de texto cobra un sentido y función específica dentro de una situación comunicativa real.

2.2.4 Microhabilidades del proceso de escritura

De acuerdo con el apartado anterior, Cassany (1994) plantea una serie de microhabilidades que debe desarrollar un escritor ideal para el desarrollo del proceso de escritura.

Microhabilidades motrices

Estas habilidades corresponden a las etapas iniciales de enseñanza del lenguaje escrito, pero que son cruciales a la hora de escribir.

- Posición y movimientos corporales: el estudiante debe saber la manera en la que se toma el lápiz (o el instrumento que se use para escribir), la forma de sentarse, cómo mover el brazo y la muñeca adecuadamente en la hoja y cómo hacer presión con el lápiz sobre la hoja.
- Movimiento gráfico: el estudiante debe desarrollar la habilidad de copiar y reproducir adecuadamente una letra, diferenciar las grafías minúsculas de las mayúsculas y su uso y respetar la disposición de las letras (líneas, rectas, márgenes, etc.)
- Dominio psicomotriz: el estudiante debe dominar la lateralidad y superar los diferentes tipos de digrafías y problemas gráficos
- Otros factores: desarrollar sentidos de la dirección y proporción, adquirir velocidad y ritmo caligráfico adecuado y aprender diversas formas de presentar la letra: uso de mayúsculas, colores, subrayar, etc.

Microhabilidades cognitivas

Estas microhabilidades hacen referencia al desarrollo de actividades en el campo cognitivo que conlleva el proceso de escritura, como la solución de interrogantes que surgen a la hora de enfrentarse a la creación de un texto.

- Situación de comunicación: el estudiante debe desarrollar la capacidad de expresar claramente qué se espera conseguir con el texto, además, debe ser capaz de analizar los elementos presentes en la situación de comunicación y que serán cruciales para la producción escrita: emisor, receptor, propósito, tema, etc.
- Planeación: para la elaboración de un texto escrito el estudiante debe aplicar estrategias que permitan la organización de ideas (mapas mentales, conceptuales, ideogramas,

palabras clave, etc.); formarse una idea concreta de lo que quiere escribir, en donde determine cómo será el texto (extensión y tono) y la relación escritor-lector; y finalmente, diseñar un plan de composición en el que se decida en qué orden se trabajarán los temas del escrito.

- Redacción: el estudiante desarrolla la habilidad de diseñar un esquema de redacción, en donde se marquen los párrafos o apartados y se redactes de forma aislada, pero guardando relación con el texto en general; concentrar la redacción en el aspecto central del texto; buscar un lenguaje apropiado; guardar coherencia con las diversas tipologías textuales.
- Revisar: leer y comparar el texto con los planes previos, dominar diversas formas de reescribir un texto: tachar palabras, añadir letras, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global, etc.; basarse tanto en el contenido (temas, relevancia, coherencia, etc.) como en la forma (ortografía, legibilidad, puntuación, orden de las palabras, etc.) para realizar la revisión y mejora.

2.2.5 El juego

Desde los primeros meses de vida, el niño interactúa con sus padres y con elementos que lo rodean por medio del juego, así, éste se va convirtiendo en un elemento crucial para el desarrollo del niño. A pesar de ser considerado frecuentemente como una actividad que involucra entretenimiento y placer, Vygotsky asegura que el juego no se puede limitar este concepto a la mera diversión: “el juego emerge en el momento que el niño comienza a experimentar tendencias irrealizables” (Vygotsky, 1978: pág. 142), es decir, ante un momento de frustración provocado por un deseo que no llegó a realizar inmediatamente, busca calmar esa tensión desarrollando un mundo ilusorio en el cual lo irrealizable es posible, a este mundo ilusorio es a lo que se le va a

llamar juego. Este mundo ilusorio permite el desarrollo de la imaginación y está, además, provisto de reglas: “la situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque éstas no se formulen explícitamente ni por adelantado” (1978: pág. 144), sino que se desarrollan de acuerdo a la situación ilusoria, es por ese motivo que muchos sostienen que, en este tipo de actividades, el niño se comporta de forma arbitraria y sin reglas. Finalmente, Vygotsky define al juego como una actividad social, la cual permite, a través de la cooperación con otros niños, adquirir papeles o roles que son complementarios al propio. Además de ello, el juego cumple con las siguientes características:

a) no literal –la realidad es ignorada pues se le asigna a los objetos, personas y acciones otros significados sociales y personales–; b) flexibilidad –nuevas ideas y comportamientos son utilizados en las situaciones lúdicas–; c) medios sobre fines –la actividad per se prioriza los medios sobre los fines–; d) afectivamente positivo –los jugadores experimentan placer y diversión–; e) voluntario –la actividad es voluntaria y libremente seleccionada–; f) control externo –los jugadores controlan y determinan el curso del desarrollo de los eventos–; g) situacional –depende del contexto o el lugar donde se realiza–, y h) resuelve problemas –permite resolver situaciones que los niños plantean y que en condiciones comunes no podrían hacer por sí solos– (Dalton, 1996: pág.)

Por lo cual, el juego es una de las necesidades básicas que emergen en la vida del niño, ofreciéndole no solo diversión, sino el desarrollo físico-motor, cognitivo, afectivo y social. Jean Piaget (2016) asegura que esta actividad se puede considerar como el conducto de la acción a la representación, pues evoluciona partiendo de ejercicios y movimientos físicos, pasando por la inventiva y las representaciones mentales, para llegar a la instauración de reglas y normas que se deben cumplir. De esta manera, el autor distingue tres tipos de juegos, los cuales tienen relación con cada etapa del desarrollo:

- Juegos prácticos: Estos se desarrollan en la etapa sensomotriz y permiten que el niño explore los objetos que lo rodean y sus características.
- Juegos de normas: Tienen lugar en la etapa del pensamiento operativo formal y en este tipo de juegos es primordial la interacción social. Estos juegos se rigen por reglas y normas que todos los participantes deben seguir y respetar.
- Juegos simbólicos: Aquellos que se desarrollan en la etapa operativa o concreta y se da en el marco de la imaginación y la función simbólica.

2.2.6 Juego simbólico

Los juegos simbólicos son aquellos en los que el niño evoca situaciones y las representa como si estuvieran pasando en realidad, desarrollando principalmente su capacidad de simbolizar, lo cual quiere decir que representan y crean situaciones, combinando hechos reales e imaginarios. De esta manera, se definen como representaciones que hace el infante de acontecimientos diarios fuera del contexto. Para Jean Piaget la función del juego simbólico “es ayudar al niño a asimilar la realidad. Haciendo esto, el niño puede revivir experiencias placenteras” (November: pág. 110) y, de igual manera, asimilar situaciones que sean difíciles de entender o que le provoquen tristeza.

Este tipo de juego se presenta desde los 2 a los 7 años, potenciando, según Lev Vygotsky (1978), la capacidad de crear y representar símbolos, pues el niño transforma algunos objetos y los convierte, en su imaginación, en otros que tienen para él un distinto significado; además, gracias a este modifica y aparecen nuevos símbolos de acuerdo a la adquisición sistémica del lenguaje.

- *Desarrollo del juego simbólico*

Jean Piaget (2016) describe el desarrollo del juego simbólico en distintos estadios: el primer estadio se denomina *juego personal*, en el cual interviene el niño de manera individual, realizando, en un primer momento, una representación de sí mismo y adoptando una conducta que la imita de forma diferida, por ejemplo, cuando finge que come o duerme. Posteriormente, Nicolich (1977) asegura los niños empiezan a proyectar los esquemas de otros, a sí mismos, presentándose una interacción entre ellos y los juguetes.

En el segundo estadio denominado *juego colectivo*, en el cual, los niños empiezan a proyectar los esquemas simbólicos de las conductas ejercitadas sobre sí mismos e integran a otros niños en sus juegos. De esta manera, crece la preocupación por la veracidad en la imitación de la realidad, además, se crea un simbolismo colectivo en donde cada uno de los integrantes tiene un papel específico, adoptado diferentes roles.

A su vez, el juego simbólico cuenta con elementos como *la imitación diferida*, la cual se refiere a la acción de evocar sucesos, objetos, acciones para realizarlos y satisfacer sus deseos; *el dibujo*, el cual trata de imitar la realidad representando objetos y lugares conocidos o imaginarios; finalmente *la imagen mental* referida a la persona, objeto, suceso o lugar que construye mentalmente el niño.

Así, a través del juego, el niño puede comunicarse con los otros estableciendo relaciones espontáneas, con los objetos llevando a cabo diálogos con los mismos, consigo mismo pues expresa lo que piensa y siente y con su entorno en tanto transforma las situaciones y lugares según su inventiva.

2.6.7 El juego simbólico en el proceso de alfabetización

Durante mucho tiempo se había concebido que el ámbito escolar era el único encargado de iniciar y desarrollar el proceso de alfabetización a través de actividades, en las cuales, se establecía el reconocimiento de letras, sílabas y palabras y la relación grafema sonido, permitiendo posteriormente procesos más complejos como la lectura y la escritura de frases, párrafos y textos. No obstante, como se pudo observar en el apartado “*Niveles de la lectoescritura*” basado en los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en el campo, antes de la escolarización el niño ya posee ciertas concepciones acerca del lenguaje escrito, que ha construido de manera individual a partir de las interacciones con sus padres en situaciones comunicativas que lo rodean y en las que interviene el lenguaje escrito: la lectura de periódicos, revistas, cuentos, recetas y la escritura de cartas, correos electrónicos, chats, etc.

Esta perspectiva de alfabetización emergente “tiene relación directa con el juego pues si se les provee un ambiente, interacciones y situaciones, los niños usarán la lectura o el lenguaje escrito en las situaciones lúdicas” (Dalton, 1996: pág. 3). Así, los niños representan mediante el juego simbólico lugares o situaciones en los cuales se hace presente diferentes textos, logrando expresar sus concepciones, experimentar e interactuar con los demás para lograr establecer la importancia de los escritos en la vida cotidiana, y estableciéndose como una herramienta excelente para el desarrollo de los procesos de escritura. Por este motivo, es necesario que desde la escuela se reconozca la importancia de juego pues éste “supone la capacidad de comprensión y de retención en la memoria de elementos complejos como las diversas reglas de juego, al mismo tiempo que se mantiene la apertura a la invención y a la innovación, puesto que son los niños los que se dan a sí mismos sus propias reglas, mientras que, en el campo del saber escolar, la norma viene dada desde fuera” (UNESCO, 1980: pág. 23).

De esta manera, tomando como base los antecedentes y referentes teóricos consultados, y partiendo de los resultados obtenidos en la caracterización, la presente investigación atiende a la necesidad de hacer de la clase de español un espacio donde las estudiantes reflexionen acerca del funcionamiento del lenguaje escrito que las rodea y su papel como productoras de textos, teniendo en cuenta que la escritura no es un producto final sino un proceso que requiere planificación, escritura y planeación, además de una serie de niveles de producción textual y microhabilidades que permiten llevar a cabo este proceso de forma exitosa. Todo esto a través de la herramienta del juego simbólico, pues es este el recurso con el que cuentan las estudiantes a las cuales va dirigido el presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO 3: Diseño metodológico

3.1 Enfoque y tipo de investigación

Después del recorrido teórico que se realizó para este trabajo investigativo, se hace necesario establecer los fundamentos metodológicos que conlleva este proceso. Por tanto, en este capítulo se indica el tipo de investigación que se ha realizado, su enfoque y las diferentes técnicas de recolección y análisis de información que permitirán dar cuenta de los resultados de este ejercicio.

Partiendo de lo anterior, la presente investigación es de corte cualitativo, ya que tiene como objetivo la descripción de cualidades de un fenómeno a partir de la recolección de información basada en la observación de los comportamientos, actitudes, discursos, según los contextos culturales, ideológicos y sociales que rodean a la población, así:

La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social a través de ‘los ojos’ de la gente que está siendo estudiada, es decir a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto. (Bonilla, 2005: Pág.84)

Lo anterior quiere decir que no se basa en una medición numérica, por el contrario, la recolección de datos consiste en obtener varias perspectivas y puntos de vista de los participantes, además de ser el resultado de la interacción con los mismos.

En adición a esto, la presente investigación pertenece al paradigma crítico social dado que tiene como fin promover transformaciones sociales para dar respuesta a problemas, conflictos o dificultades que se presentan en la sociedad o comunidad en la que se está inmerso. Popkewitz

afirma que los principios de este paradigma son: “(a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando el conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano” (Popkewitz, 1988: pág. 108), así, este paradigma considera que el conocimiento se construye a partir de reflexión en torno a las necesidades de la población, relacionando la teoría y la práctica

Finalmente, tendrá como metodología la investigación- acción, la cual pretende responder a los problemas sociales que emergen de lo habitual, realizando una indagación introspectiva que le permite al investigador obtener una mejor comprensión de sus prácticas educativas, “La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de los problemas teóricos definidos por los investigadores puros en torno a la disciplina del saber” (Eliott, 1999: pág. 24). Así, los aportes que provee este enfoque para la presente investigación son fundamentales porque, si bien se parte la teoría, también hace una relación con las prácticas y dinámicas presentes en la clase de español y en especial, en las actividades concernientes a la escritura y reflexionando acerca de las mismas, en este sentido investigar implica una postura crítica frente al problema.

La investigación acción tiene un conjunto de fases las cuales deben llevarse a cabo a lo largo del trabajo investigativo, sin embargo, hay que tener en cuenta que “todo estudio cualitativo es flexible, [...] por lo cual, estas fases presentan como una "espiral" sucesiva de ciclos” (Sampieri 1999: pág. 709). Estos ciclos son:

- *Identificar el problema de investigación*

En esta fase se busca detectar, clarificar y diagnosticar el problema que emerge en la comunidad, ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora, etc. En el presente

proyecto, esta fase constó de una serie de observaciones (no participativas) a la clase de español del grado 106, enfocadas a las cuatro habilidades comunicativas: leer, escuchar, hablar y escribir. En esta fase se recolectaron diarios de campo, entrevistas, encuestas y se realizó una prueba diagnóstica que permitió evidenciar que las niñas presentaban dificultades en el proceso de escritura.

- *Formulación de una propuesta para el mejoramiento del problema emergente*

En esta fase se elabora un plan o programa que tenga como fin el resolver el problema o introducir un cambio en la comunidad en la que se esté trabajando. Para esta fase, se consultó antecedentes y referentes teóricos en torno a la escritura y el juego simbólico como herramienta para desarrollar dicho proceso. Esto permitió tener las bases necesarias para realizar una propuesta didáctica que, en el marco de la imaginación y creatividad, permitiera a las niñas desarrollar habilidades propias del proceso de producción textual.

- *Implementación y evaluación de la propuesta*

En esta fase se materializa la propuesta que fue planteada en los dos ciclos o fases anteriores, teniendo en cuenta los objetivos, las estrategias, acciones, recursos y programación de tiempo planteados. Además, como se dijo anteriormente, debido al carácter flexible de la investigación, en este punto se puede ajustar el plan o partes de este, así como redefinir el problema o generar nuevas hipótesis, para después volver a implementar. En esta fase se implementó una serie de talleres que permitían a la estudiante realizar diferentes tipos de texto que correspondían a diferentes situaciones comunicativas, todo esto enmarcado en el mundo de fantasía que proporciona el juego simbólico.

- *Retroalimentación*

En esta última fase que conduce a realizar nuevos ajustes, definiciones y diagnóstico a la propuesta llevando así a una nueva espiral de reflexión. Aquí se reformularon los talleres y propuesta pedagógica.

3.2 Unidad de análisis

El eje central del proceso investigativo será la escritura según las concepciones de Fabio Jurado y Daniel Cassany. En consecuencia, se tomarán tres categorías: 1. *niveles de producción de textos* de acuerdo a los lineamientos curriculares, teniendo en cuenta la subcategoría de nivel intratextual, en la cual, se establecen indicadores de logros relacionados con la secuencia narrativa y aspectos formales como la reflexión acerca de la ortografía y la estructura del texto; la segunda subcategoría de nivel intertextual donde se pretende que las niñas se valgan de otros textos para crear los suyos; la subcategoría de nivel extratextual que busca reflexionar acerca de la importancia de los textos en la sociedad. 2. *Microhabilidades* definidas por Daniel Cassany, aquí, se presentan dos subcategorías, microhabilidades motrices y microhabilidades cognitivas que buscan el reconocimiento de las diferentes formas de representar las letras y la identificación de la situación comunicativa. 3. *Juego simbólico*, definido desde los postulados de Lev Vygotsky y Jean Piaget, en donde se pretende potenciar la imaginación y el trabajo en equipo.

3.2.2 Matriz categorial

Para la presente investigación se elaboró una matriz categorial que busco presentar los elementos necesarios para el análisis de los resultados, permitiendo responder la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos planteados anteriormente:

Tabla 1. Matriz categorial.

Unidad de análisis	Categoría	Referente teórico	Subcategoría	Indicadores
L A E S C R I T U R A	<u>Niveles de producción de textos</u>	<p><i>La escuela debe garantizar que los estudiantes estén en condiciones de producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación, así, se hace claridad en los diferentes procesos de producción de textos.</i></p> <p>Lineamientos Curriculares (1998)</p>	Nivel intratextual	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona y articula coherentemente sus ideas en el texto • Produce textos reflexionando acerca de sus aspectos formales: ortográficos, de estructura y de contenido
			Nivel intertextual	<ul style="list-style-type: none"> • Incorpora en sus escritos características y discursos de otros textos
			Nivel extratextual	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de los textos en su cotidianidad • Produce diferentes textos de acuerdo a la situación comunicativa
	<u>Microhabilidades</u>	<p><i>Un escritor ideal debe desarrollar una serie de microhabilidades para el desarrollo del proceso de escritura</i></p> <p>Cassany (1994)</p>	Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica las estrategias de planeación, redacción y revisión de textos.
	<u>Juego simbólico</u>	<p><i>Herramienta que ayuda al niño a asimilar la realidad y conocer el mundo que lo rodea transformando algunos objetos y asignándoles distintos significados.</i></p> <p>Lev Vygotsky, Jean Piaget</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Desempeña diferentes roles a partir de la interacción con los demás. • Define escenarios complejos mediante el lenguaje

3.3 Hipótesis

La herramienta del juego simbólico puede incidir en el desarrollo del proceso de escritura en las estudiantes de grado segundo del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, presentándose como una herramienta primordial en el desarrollo y aprendizaje del niño, pues mediante éste, el niño utiliza gestos, palabras, sonidos y objetos para simbolizar la realidad. Esta actividad está relacionada con la producción y comprensión del lenguaje, además del aumento vocabulario (Ministerio de educación, 1995).

3.4 Universo poblacional

3.4.1 Localidad

La investigación titulada “el proceso de la escritura a través del juego simbólico” se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño que se encuentra situada en el barrio San José de la localidad Rafael Uribe Uribe, ubicada en el sur oriente de la ciudad. Esta localidad fue creada en el año 1994 y cuenta, en la actualidad, con 114 barrios distribuidos en cinco Unidades de Planeamiento Zonal: San José, Quiroga, Marco Fidel Suárez, Marruecos y Diana Turbay. En la zona se desarrollan actividades relacionadas con el comercio minorista como autoservicios, carnicerías, salones de belleza, farmacias, ferreterías, telecomunicaciones, repuestos para automóviles, arriendos y ópticas; además, cuenta con bienes de interés cultural como el hospital San Carlos, la parroquia San José Obrero, la Universidad Antonio Nariño, el cementerio Hebreo del Sur, la iglesia Nuestra Señora del Perpetuo Socorro, la iglesia Claret y el

Liceo Femenino Mercedes Nariño lo cuales fueron declarados en la categoría de Conservación Integral.

3.4.2 Institución

El Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño fue fundado el 5 de octubre de 1916 por el entonces párroco de las Cruces, Diego Garzón, con el fin de preparar a la mujer para las labores del hogar, sin embargo, en la actualidad, el colegio maneja unas dinámicas que buscan atender las necesidades propias de la comunidad, dándole a la mujer un rol activo “como constructora de sentido, transformadora con su presencia de los diversos contextos en los cuales interactúa asumiendo un papel protagónico en la construcción de una sociedad más justa e incluyente” (Lifemena, 2016). En el año 2002 la institución pasó a manos del distrito después de una protesta estudiantil que se oponía al cierre definitivo del establecimiento. En la actualidad, el colegio, que cuenta con tres jornadas: mañana, tarde y nocturna, maneja unas dinámicas que conjugan lo académico con la realidad, dándole a la mujer un lugar protagónico en la sociedad.

El Proyecto Educativo Institucional del Liceo Femenino, "Liceísta reflexiva y autónoma, transformadora de los diferentes contextos donde interactúa” (Lifemena, 2016), pretende formar una estudiante reflexiva, la cual, basada en principios científicos y nuevas tecnologías tenga un papel activo en su contexto

3.4.3 Población

Con el fin de caracterizar la población en la cual se implementó esta propuesta, estudiantes de grado segundo (Curso 204) que oscilan entre los 6 y 7 años, se realizó una serie de encuestas que arrojaron los siguientes resultados (ver anexo 5):

Las niñas son provenientes, en su mayoría, de barrios aledaños al colegio, entre los cuales se encuentran: San José 21%, San Carlos 18% y Restrepo 6%. Entre las estudiantes predomina la familia de tipo extendido con el 61%, frente a la familia nuclear 30% y a la familia monoparental 9%. En cuanto a las ocupaciones de los padres se evidencia que el 64% de ellos son empleados en actividades relacionadas con la confección, construcción, cocina, celaduría y transporte público; el 14% son independientes realizando actividades con las ventas y finalmente, el 14% de las madres son amas de casa. En el proceso educativo de las niñas hay una alta tendencia a ser la madre quien acompañe a las niñas en las actividades académicas (73%), frente a la del padre 18% y a la de los abuelos con el 9%.

El 36% de las estudiantes manifiestan presentar bajo rendimiento en el área de español, ya que tienen dificultades en las actividades relacionadas con la lectura y la escritura.

3.5 Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Para la presente investigación se usaron diferentes instrumentos y técnicas de recolección de datos como: revisión de documentos, diarios de campo, encuestas y prueba diagnóstica.

Según Rodríguez y Valdeoroila (2000) la *revisión de documentos* permite obtener un panorama más amplio sobre la población y el problema a investigar, estableciendo bases teóricas y metodológicas que serán cruciales en el desarrollo del proceso investigativo. De esta manera, para el presente trabajo, para la caracterización de la población se llevó a cabo un acercamiento a los documentos oficiales tanto de la institución (el manual de convivencia, el plan de estudios, las rejillas de evaluación), como de la localidad (documentos de caracterización poblacional); en cuanto al acercamiento del problema se consultaron varios antecedentes y referentes teóricos que

permitieron adoptar una postura crítica frente al problemática a trabajar “el proceso de escritura” y diseñar una propuesta que diera solución a la misma.

En cuanto a los *diarios de campo*, éstos “deben permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla y Rodríguez, 2005: pág. 129) En consecuencia, con los diarios de campo obtuvieron datos precisos del trabajo desarrollado en el aula de clase por parte de las estudiantes, lo cual ayudó a identificar las dificultades que presentaban.

Finalmente, la *prueba diagnóstica* permitió identificar las necesidades de las estudiantes pues a través de ella se “describe la realidad, brindando explicaciones para poder comprenderla” (Sagastizabal y Perlo, 2006: pág. 92). Esta prueba, que fue basada en el protocolo de lectoescritura de Ricardo Olea, se hizo con el fin de evidenciar las fortalezas y dificultades sobre dos de las habilidades comunicativas de las estudiantes (lectura y escritura) y así poder determinar posibles fortalezas y dificultades en cuanto a las mismas.

CAPÍTULO 4: Propuesta de intervención pedagógica

“Para que la escritura no sea una tarea aburrida, sino que salga de ellos, viva con ellos, para ayudarlos a crecer y a vivir más arriba, tendríamos que conseguir relacionar íntimamente estos tres sustantivos: imaginación-juego-libro”

Gianni Rodari

Con el fin de cumplir con los objetivos propuestos, se presenta la propuesta de implementación pedagógica, la cual, se divide en cuatro fases que buscan articular el juego simbólico y la escritura en el salón de clases recreando situaciones comunicativas reales, estas son: *explorando mi realidad, un acercamiento al mundo de lápiz y papel, creando mundos de ficción y transformando mi mundo.*

4.1 Primera fase: Explorando mi realidad

En la primera fase se buscaba un acercamiento al contexto en el que se desenvolvían las estudiantes, con el fin de detectar, clarificar y diagnosticar el problema que emergía de la población. Para ello se realizaron 12 visitas al colegio, las cuales permitieron conocer la realidad educativa tanto de la institución, como la de las estudiantes en el salón de clases, tomando como punto central las cuatro habilidades del lenguaje; de esta manera, se realizaron una serie de diarios de campo, entrevistas y encuestas en las cuales se evidenció algunas dificultades en torno a la lectura y la escritura. En consecuencia, se implementó una prueba diagnóstica que diera cuenta cual era el problema que tenía más relevancia en las estudiantes, concluyéndose que las estudiantes de grado 204 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño presentaban dificultades a la hora de crear, secuenciar y asociar un texto escrito, actividades propias del proceso de

escritura, el cual es clave para el desarrollo intelectual y personal del individuo pues según el Ministerio de Educación Nacional “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” (MEN, 2010: pág. 34), por este motivo, se debe insistir desde la escuela en la importancia de la escritura como práctica social.

Tabla 2. Fase de observación: Explorando mi realidad

Objetivo	Actividades realizadas
Establecer y diagnosticar el problema emergente en la población	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observación no participativa ✓ Recolección de documentos ✓ Encuestas ✓ Entrevistas ✓ Prueba diagnóstica

4.2 Segunda fase: Un acercamiento al mundo de lápiz y papel

Esta fase busca realizar un acercamiento a las estudiantes, explorando así sus creencias, concepciones y expectativas del lenguaje escrito. Para lograr esto se parte del concepto desarrollado por Jean Piaget acerca del *sujeto cognoscente* quien se encuentra interactuando permanente con la realidad para asimilarla, construyendo sus propias categorías de pensamiento y organizando los conceptos que tiene a cerca del mundo. De esta manera esta fase se compone de las sesiones: *enfrentados miedos, resolviendo enigmas y se necesita un súper héroe*.

Tabla 3. Fase de sensibilización: Un acercamiento al mundo de lápiz y papel

Objetivo	Referente teórico	Actividades realizadas	Indicadores
Diseñar una propuesta de intervención teniendo en cuenta los conocimientos previos de las estudiantes en torno a la escritura	Jean Piaget, <i>El sujeto cognoscente</i>	Enfrentando miedos	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la importancia de los textos en su cotidianidad
		Resolviendo Enigmas	
		Se necesita un súper héroe	

4.2.1 Sesión 1: Enfrentando miedos

Esta sesión (ver anexo 6) tuvo como objetivo explorar las ideas, concepciones, temores y fortalezas que tenían las niñas frente al lenguaje escrito, pues según Emilia Ferreiro y Ana Teberosky las niñas “reconstruyen por sí mismas el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio” (Ferreiro y Teberosky 2003: pág. 22). Durante la clase se hizo la lectura en voz alta del Libro álbum “¿Le tienes miedo a la oscuridad?”, realizando en primera medida una exploración de ideas previas acerca de los miedos que las niñas tenían fuera del colegio. Posteriormente, se realizó una discusión acerca de los miedos a los que las niñas se enfrentan dentro de la clase de español. Además de esto, se estableció un plan de acción para vencer las dificultades a la hora de leer y escribir.

4.2.2 Sesión 2: Resolviendo enigmas

El objetivo de esta sesión fue acercar a las estudiantes al lenguaje escrito a través de pequeñas adivinanzas. Para ello se mostró a las niñas una lámina con la imagen de un detective y ellas tuvieron que establecer rápidamente las características de esta labor. Posteriormente se les pidió que adoptaran el rol del investigador y que, a partir de ese rol resolvieran una serie de adivinanzas que se les dio por equipos, tomando en cuenta los postulados de Jean Piaget acerca del papel del rol en los juegos colectivos, en los cuales se crea un simbolismo colectivo en donde cada uno de los integrantes tiene un papel específico, adoptando diferentes roles. Como actividad final, cada niña tuvo que realizar una adivinanza que posteriormente fue leída y resuelta por sus compañeras, lo que permitió que se relacionaran activamente con este tipo de texto

4.2.3 Sesión 3: Se necesita un súper héroe

Con esta sesión se buscaba que las niñas desempeñaran el rol de superhéroe a través de una situación planteada, para ello se le presentó a las niñas un anuncio en donde se solicitaba un superhéroe para resolver una problemática de la sociedad, tomando en cuenta las concepciones expresados en los lineamientos curriculares ya que los textos deben ser trabajados “en función de la significación y la comunicación” (1998: pág. 38), pues cada tipo de texto cobra un sentido y función específica dentro de una situación comunicativa real. De esta manera, las estudiantes, adoptando un el rol de superhéroe, elaboraron un poster describiendo sus habilidades y súper poderes. Finalmente, socializaron sus personajes, actuando y jugando de acuerdo a la descripción planteada.

4.3 Tercera fase: Creando un mundo de ficción

Esta fase tiene como finalidad mostrar e implementar cada una de las actividades diseñadas bajo los postulados de Vygotsky y Piaget en donde aseguran que a través del juego el niño explora y conoce todo lo que lo rodea, siendo una herramienta de asimilación del mundo. Además, según Teberosky y Ferreiro, los estudiantes deben tener un rol activo dentro de su propio proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Tabla 4. Fase de implementación: Creando un mundo de ficción

Objetivo	Referente teórico	Sesiones	Indicadores
Implementar una serie de actividades que permitan el desarrollo de los procesos de escritura de las estudiantes a partir de textos narrativos y usando la herramienta del juego simbólico	Ana Teberosky y Emilia Ferreiro,	Explorando el museo	<ul style="list-style-type: none">• Relaciona y articula coherentemente sus ideas en el texto• Produce textos reflexionando acerca de sus aspectos formales: ortográficos, de estructura y de contenido• Incorpora en sus escritos características y discursos de otros textos• Aplica las estrategias de planeación, redacción y revisión de textos.• Desempeña diferentes roles a partir de la interacción con los demás.
	<i>Rol activo dentro del proceso de escritura</i>	El banco de palabritas	
		El libro de los animales	

4.3.1 Sesión 1: Explorando el museo

El objetivo de esta sesión fue desarrollar producción escrita de imágenes a través del libro “En el bosque”. Así, el salón fue ambientado con el fin de recrear un museo en donde se les mostró

imágenes del libro álbum “En el bosque” sin ningún tipo de texto y posteriormente las niñas debieron reconstruir la historia a través de un escrito usando la creatividad y la imaginación que proporciona el juego simbólico pues, según Dalton, con éste las niñas logran expresar sus concepciones, experimentar e interactuar con el lenguaje escrito. Finalmente se socializó estos escritos y se comparó con la historia original.

4.3.3 Sesión 2: Banco de palabritas

En esta sesión se buscaba que las niñas reflexionaran acerca de aspectos como ortografía y uso de mayúsculas y minúsculas, para lo cual tomaron fragmentos de los escritos que las mismas estudiantes habían realizado y fueron ellas mismas quienes corrigieron sus escritos, estableciendo las razones por las cuales esa palabra o frase estaba “mal escrita” y posteriormente se realizó un banco de autoconsulta llamado “banco de palabritas” que fue incrementando en cada sesión.

4.3.4 Sesión 3: El libro de los animales

La sesión (ver anexo 7) inició con una breve explicación acerca de qué es la fábula, sus elementos y sus partes; después de esto, se les pidió por parejas crear antifaces que representaran dos personajes que posteriormente, serían los protagonistas de la fábula que deberían escribir. Posteriormente, los equipos de trabajo establecieron las características de los personajes y determinaron el inicio, el nudo y el desenlace de las historias y finalmente escribieron la historia.

4.4 Cuarta fase: Transformando mi mundo

Esta fase se basa en los planteamientos de Cassany, el cual plantea que la escritura debe ir más allá del ámbito académico, cumpliendo una función social y cultural, en la cual el sujeto establece

una relación entre el lenguaje escrito y su entorno inmediato. Por este motivo, se busca que las estudiantes reflexionen acerca del papel de la escritura en su entorno y cómo a través de ella se empoderan y transforman las problemáticas que las rodean.

Tabla 5. Fase de evaluación: Transformando mi mundo

Objetivo	Referente teórico	Sesiones	Indicadores
Evaluar los progresos de las estudiantes en el proceso de escritura, tomando como referencia situaciones comunicativas reales	Daniel Cassany, <i>Función social y cultural de la escritura</i>	Las cocineritas	<ul style="list-style-type: none"> • Produce diferentes textos de acuerdo a la situación comunicativa • Define escenarios complejos mediante el lenguaje
		Las reporteritas - El periódico escolar	
		El correo de 204	

4.4.1 Sesión 1: las reporteritas

La sesión se dividió en dos: la primera parte titulada, “*las reporteritas- el periódico escolar*” buscaba que las niñas identificaran las características y partes de la noticia. Después de la exploración previa de ideas y una explicación breve de los aspectos anteriormente mencionados, cada una de las niñas adoptó el papel de reportera, escribiendo las noticias más relevantes para “*Las noticias más divertidas*”, periódico creado por las estudiantes.

4.4.2 Sesión 2: La mejor cocinerita:

En esta sesión se buscaba que las niñas adoptaran el rol de che, pues según Emilia Ferreiro y Ana Teberosky las niñas deben estar en la capacidad de diferenciar varios tipos de texto de acuerdo a

sus estructuras y sus funciones comunicativas. De esta manera, cada una de ellas mostraron recetas divertidas y creativas, teniendo en cuenta las características y estructura de la receta.

4.4.2 El correo de 204

En esta sesión (ver anexo 8) se buscaba que las niñas reflexionaran acerca de la función comunicativa del lenguaje escrito, desarrollando las microhabilidades propuestas por Cassany, las cuales tiene en cuenta elementos como el emisor, receptor, propósito y tema. Así. Las niñas escribieron cartas y mensajería instantánea tanto a sus compañeras como a sus padres, recibiendo respuesta de cada uno de ellos.

4.5 Cronograma

Con el fin de dar cumplimiento a las fases propias de la metodología investigación- acción que fueron descritas anteriormente, se hace necesario plantear un cronograma de actividades que fueron desarrolladas a lo largo de este trabajo investigativo. En él se muestra las 4 fases de la investigación y las actividades planteadas en cada una de las mismas, además, la relación temporal durante los tres semestres en los que se trabajó este proyecto

Tabla 6. Cronograma de actividades

Fase de la investigación	actividades	Año 2016					Año 2016						
		Ago	Sep	Oct	Nov	Feb	Mar	Abr	Ma y	Jul	Ago	Sep	Oct
Identificar el problema de investigación	Observación	X	X	X	X								
	Implementación de prueba diagnóstica			X									
Formulación de una propuesta para el mejoramiento del problema emergente	Elaboración de propuesta de intervención			X	X								
	Presentación del anteproyecto				X								
Implementación y evaluación de la propuesta	Un acercamiento al mundo de lápiz y papel					X	X						
	Creando un mundo de ficción							X	X				
	Transformando mi mundo									X	X		
Retroalimentación	Evaluación de las fases											X	
	Análisis y socialización de resultados												X

Así, la propuesta de intervención pedagógica descrita anteriormente buscaba que las niñas se empoderaran del lenguaje escrito a través del juego simbólico, el cual les permite conocer el mundo de manera natural y explorarlo sin límites a través de la imaginación, sumergiéndolas en situaciones comunicativas reales.

CAPÍTULO 5: organización y análisis de resultados

Las sesiones implementadas en el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño guardan una estrecha relación con las categorías establecidas en la matriz categorial, las cuales según Galeano (2004) se presentan ante el investigador como ordenadores epistemológicos que dan sentido a los datos, permitiendo la comparación y análisis de los mismos. Es necesario tener en cuenta que los resultados se presentarán de acuerdo las categorías: *Niveles de texto, Microhabilidades y Juego simbólico*; así como las subcategorías establecidas: *nivel intratextual, intertextual y extratextual, microhabilidades cognitivas*, y, finalmente, *juego de roles*, guardando estrecha relación con los indicadores, con el fin de dar cuenta de su evolución en cada una de las fases.

- **Análisis categoría niveles de producción textual y subcategoría nivel intratextual**

Antes de comenzar con el análisis es necesario recordar que según los Lineamientos curriculares existen una serie de niveles de producción textual, que sirven como insumo para responder a las diferentes situaciones comunicativas que deben enfrentar las estudiantes. En el primer nivel(*intratextual*) se desarrolla la competencia semántica y textual, por lo cual se plantearon dos indicadores: el primero, *relaciona y articula coherentemente sus ideas en el texto*, está referido a la competencia semántica, mientras el segundo, *produce textos reflexionando acerca de sus aspectos formales: ortográficos, de estructura y de contenido* está relacionado con los principios y reglas del lenguaje escrito.

De esta manera, partiendo de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica (los cuales, se presentaron de forma cuantitativa con el fin de precisar la dificultad que más tenía relevancia

entre las estudiantes), que se llevó a cabo durante la primera fase denominada “*Explorando mi realidad*”(Ver contextualización y delimitación del problema), cuando se les pidió a las niñas realizar un cuento a partir de una situación planteada (una hormiga y una paloma se encuentran en un lago, de repente la hormiga cae en él) el 36% de las estudiantes no elaboraron ningún escrito, el 30% escribieron una o dos frases y tan solo el 36% de las estudiantes lograron escribir una historia corta:

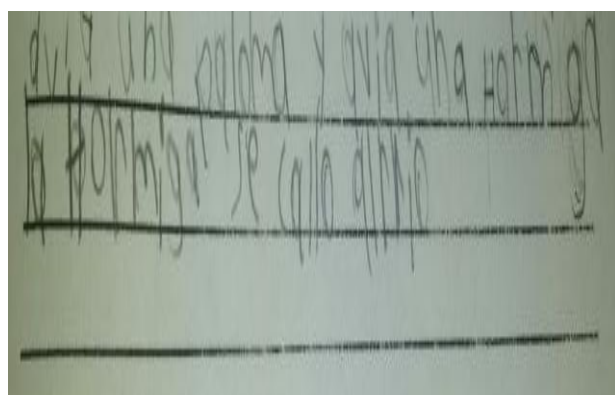


Figura 1

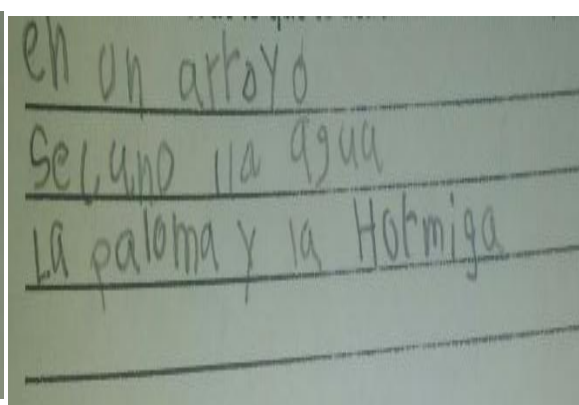


Figura 2

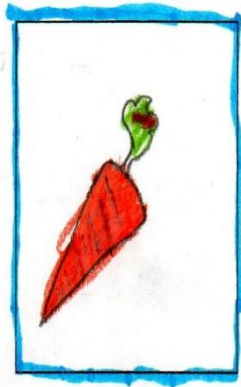
En estos textos se puede evidenciar problemas de ortografía (Avia, rrio), confusión de letras dentro de la palabra (se cano, en lugar a se cayó; lla en lugar de al), y la falta de separación de las palabras dentro de la oración (alrrio, secano), lo cual, según Emilia Ferreiro, hace parte de la evolución del lenguaje escrito en los niños menores de 6 años. Sin embargo, según esta autora, pese a estas dificultades, se debe presentar en sus producciones características propias de los textos que las rodean (motivo por el cual fue seleccionado el cuento, pues es el escrito con el que más interactúan las niñas), en consecuencia, se esperaría que se presentara la estructura rudimentaria del mismo: inicio, nudo, desenlace. En contraposición, como se puede observar que

prevalecen escritos con ideas inconclusas o carentes de sentido que se limitan a la reproducción de la situación planteada.

Por este motivo se decidió diseñar y aplicar la segunda fase llamada **“Un acercamiento al mundo de lápiz y papel”**, la cual buscaba explorar las concepciones entorno a la escritura, partiendo desde la noción de Jean Piaget acerca del *sujeto cognoscente*. En la sesión llamada **“Resolviendo enigmas”** se les presentó a las niñas un texto corto y sencillo: *la adivinanza*, pues este tipo de producciones estimulan la creatividad, la imaginación y el proceso de asociación de ideas; des esta manera se buscaba, a partir de la exploración y el juego con ellas, las estudiantes lograran la escritura de sus propias adivinanzas con el fin de articular coherentemente sus ideas.

✓ ¡Ahora es tu turno! Crea una adivinanza para tus compañeras

naranga por fuer verde
leo pegado algo aqui
algo que bola por el dize
que como lo conejos
¿quien soy?



✓ ¡Ahora es tu turno! Crea una adivinanza para tus compañeras

si vo para ver
cual dia es tengo
numeros es soy
en el salon quien
qui en soy



Figura 3

En esta actividad las niñas hicieron uso de descripciones, conectores de adición y en algunos casos trataron de establecer una suerte de rima asonante, acercándose a la estructura formal de este tipo de textos. Además de ello, expresaron sus ideas de forma clara, manteniendo una progresión temática en el escrito.

De esta manera, con el fin de seguir desarrollando esta habilidad, la tercera fase llamada “*Creando mundos de ficción*” buscaba, siguiendo los planteamientos de Teberosky y Ferreiro, que las estudiantes tuvieron un rol activo dentro de su proceso de aprendizaje de los elementos y estructura de los textos narrativos.

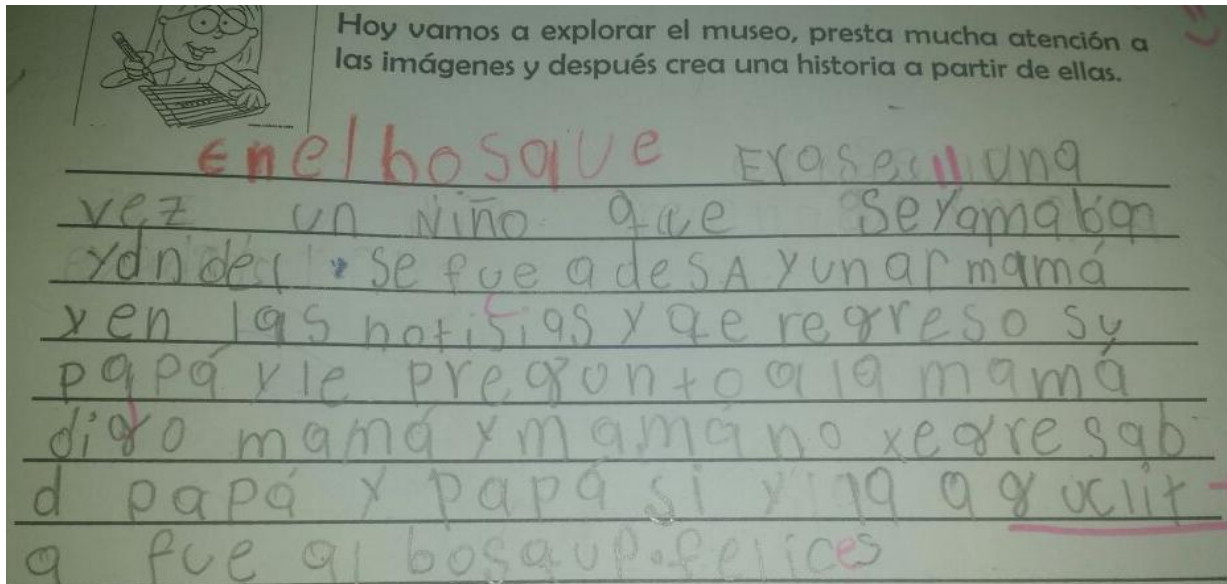


Figura 4

En consecuencia, en la sesión *Explorando el museo* las estudiantes debían usar como recurso las imágenes de libro “En el bosque” para reconstruir la historia coherentemente, articulando cada una de las ideas y manteniendo implícitamente la estructura del cuento: inicio, nudo y desenlace.

En esta sesión los escritos presentan problemas falta de los espacios en blanco para separar palabras, carencia de uso signos de puntuación y las mayúsculas, errores de ortografía, posición errónea de las letras dentro de la palabra y supresión de letras, sin embargo, ya se empieza a notar que cuentan con secuencia de ideas más estructuradas y que guardan relación con la idea general del texto, convirtiéndolo en funcional y poseedor de significado, pues, recordando los postulados

de Ignacio Dalton, a través de este tipo de actividades, las niñas logran experimentar e interactuar con el lenguaje escrito, identificándose en algunas ocasiones la estructura básica del cuento.

En la sesión **banco de palabritas** las niñas reflexionaron acerca que aspectos ortográficos, a partir de los errores encontrados en las sesiones anteriores: “avia”, “ala”, “bes”, “hera”, “jue” “benir”, pues de acuerdo a los postulados consignados en los *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* se deben “abrir espacios para que los niños verbalicen sus hipótesis y las contrasten con los demás” (MEN, 2010: 33). Así, las estudiantes usaron las diferentes palabras para crear ejemplos prácticos, que les permitieron interiorizar y apropiar el conocimiento a través de la superación de sus propias dificultades.

Posteriormente, en la sesión **El libro de los animales**, las niñas, representado el rol de un animal, lograron crear e identificar de manera explícita la estructura general de la fábula y sus elementos:

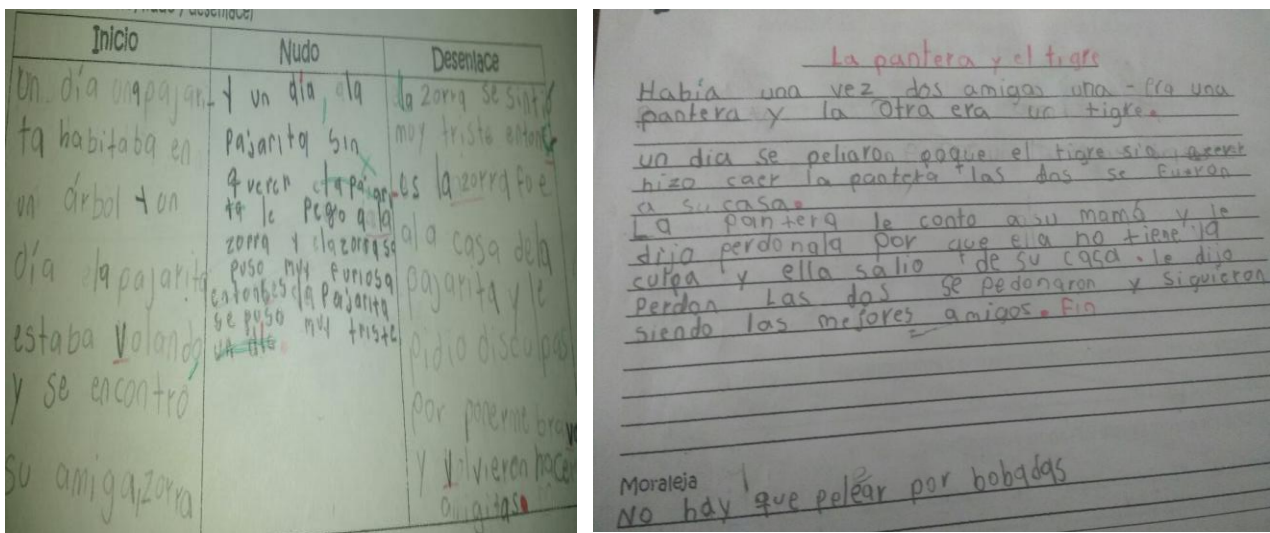


Figura 5

Aquí se puede observar como se ha iniciado un proceso de reflexión y producción de textos, teniendo en cuenta aspectos como la estructura y el contenido, pues, las niñas identificaron explícitamente la estructura de la fábula, planteando una situación inicial, presentado a los personajes y el lugar; un problema que desencadena la historia y las posturas que tienen los personajes en torno a este; y un desenlace que pone fin a esa problemática. Además de ello, se cuenta con una moraleja que refleja no solo dificultades presentadas en los mundos fantásticos, sino en su diario vivir, estableciéndose un plan de acción para mejorar los conflictos que las rodean.

Finalmente, la última sesión llamada **“Transformando mi mundo”** se plantearon otro tipo de textos que rodean a las niñas y con los cuales están en constante contacto, pues según Wells citado por Daniel Cassany aprender a leer y escribir es “estar en condiciones de enfrentarse convenientemente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se propone en ellos, en un contexto social determinado” (Cassany, 1994: 42), por ende, se debe hacer un acercamiento a la mayor cantidad de escritos como sea posible. Así, en la sesión llamada **Reporteritas – El periodito escolar** las niñas crearon noticias a partir de sus situaciones cotidianas y fantásticas.

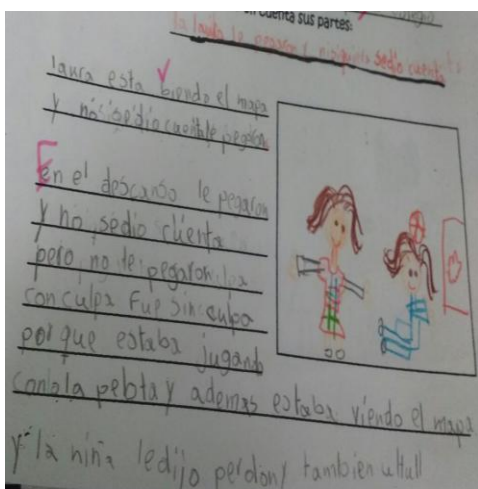


Figura 7

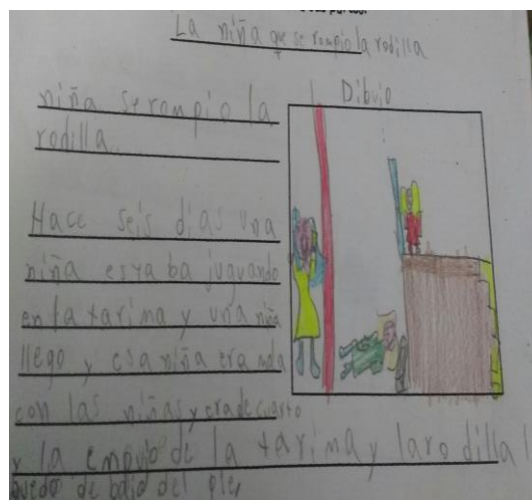


Figura 6

En los escritos recolectados se presentan repetición de ideas y carencia de signos de puntuación, sin embargo, las niñas mantuvieron la estructura de la noticia: Titular, encabezado, cuerpo y fotografía, emitiendo dichos acontecimientos cercanos a ellas, pues a partir del papel de reporteras, las niñas exploraron en su diario vivir y su entorno escolar en busca de un suceso, para escribir un artículo de forma clara y concisa.

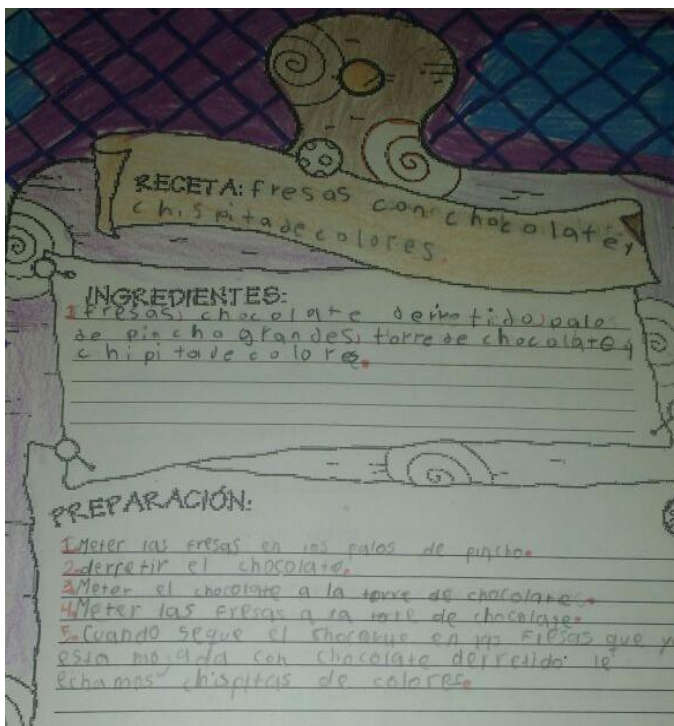


Figura 8

En la sesión de “*Las cocineritas*” las niñas usaron sus conocimientos culinarios para dar a conocer a sus compañeras recetas, jugando para ganar el concurso “*La mejor cocinerita de 204*”, el cual, tenía como requisitos, el uso de signos básicos de puntuación (punto y coma), escritura de ideas claras y la estructura y características propias de los textos informativos.

Tomando como referencia el análisis anterior, se puede concluir que esta categoría permitió convertir el salón de clases en un “laboratorio de escritura”, en el cual, a partir de situaciones planteadas a través del juego simbólico, las estudiantes exploraron diferentes tipos de texto logrando cumplir en la mayoría de los casos el indicador “*produce textos reflexionando acerca de sus aspectos formales: ortográficos, de estructura y de contenido*”, pues, la apropiación del

lenguaje escrito, rompió con los paradigmas tradicionales que hacía de la codificación una actividad mecánica y central del proceso de escritura, impidiéndoles comprender las dinámicas de esta actividad (MEN: 2010, 34); por el contrario, les permitió una construcción de reglas y principios a través de preguntas, hipótesis y comprobaciones que hacían con ayuda de sus compañeras y la docente en formación.

En cuanto al segundo indicador, *relaciona y articula coherentemente sus ideas en el texto*, se pudo evidenciar que, a lo largo del proceso, las estudiantes pudieron desarrollar paulatinamente la capacidad de expresar de manera clara y concisa sus ideas, pues, como se evidenció en la prueba diagnóstica, las niñas se limitaban a dar una o dos oraciones sueltas que no expresaban sus ideas, sino que reproducían las ideas de la docente en formación. De esta manera, no solo es necesario el dominio del código escrito, sino que, es importante que los estudiantes se descubran productores de textos y de la misma manera conciban el escribir como la capacidad de “producir ideas propias y estar en condiciones de registrarlas a través de algún sistema de notación” (MEN, 2010: pág. 32), reconstruyendo y transformando su realidad.

- **Análisis categoría niveles de producción textual y subcategoría nivel intertextual**

En el segundo proceso referido al nivel *intertextual* debe reconocer las “relaciones existentes entre su texto y otros textos” (MEN: 1998, pág. 36), es decir, no es suficiente que las niñas desarrollen habilidades acerca de la reflexión acerca de los principios y reglas formales que conlleva el lenguaje escrito, sino que deben desarrollar la capacidad de identificar las diferentes voces dentro sus creaciones. Por este motivo se decidió plantear el indicador, *incorpora en sus escritos características y discursos de otros textos*, poniendo en juego la competencia literaria y

enciclopédica de las estudiantes, que, aunque es limitada por la edad y el nivel escolar, se consolida como un elemento primordial en la producción escrita.

Por ende, los escritos a los que las niñas acceden en su diario vivir, ya sea en el ámbito académico o familiar son un insumo primordial en el desarrollo de esta subcategoría, pues, según los Lineamientos Curriculares, las estudiantes deberían usar este repertorio textual en sus producciones. Sin embargo, tal como se evidenció en el diagnóstico, las niñas se limitaron a reproducir la situación planteada por la docente titular, convirtiendo el proceso de escritura en un ejercicio de repetición directa, dejando a un lado las competencias anteriormente descritas.

Así, en la sesión *se necesita un superhéroe*, que corresponde a la fase “*un acercamiento al mundo de lápiz y papel*”, las niñas emplearon los diferentes saberes y discursos adquiridos de películas, comics, posters e historias que hacían referencia a los superhéroes, además de la lectura de un cuento entorno a este tema, para crear su propia superheroína, tomando estas referencias y apropiando sus súper poderes e historias y para adaptarlas a las suyas, sin desconocer la fuente.

Siguiendo con este planteamiento, en la tercera fase “*creando un mundo de ficción*” las niñas estuvieron en contacto con varios tipos de textos narrativos, lo cual, les permitió usar algunos elementos en sus escritos. Por tanto, en la sesión llamada *Caperucita al revés*, las niñas tuvieron un acercamiento a las diferentes versiones de caperucita y el lobo, permitiéndoles identificar, en un primer momento, las características que cada autor le dio a los personajes y que compartían con el cuento clásico de los hermanos Grimm. El análisis de este elemento intertextual, requiere de un trabajo metacognitivo, configurando el texto como un tejido conformado, no solo por reglas y principios formales, sino dotado de diferentes discursos y referencias que lo enriquecen.

En un segundo momento, se produjo una construcción de sus propias versiones a partir de Caperucita y el Lobo para crear el cuento de *Caperucita al revés* el cual comenzaba así:



Había una vez, un pobre lobillo, que llevaba comida a su abuela en un hatillo, y en medio del bosque, entre sombras y hojas, tropezó con la terrible Caperucita Roja, armada con un trabuco... adivinen ustedes que pasó después ...

Tomado y adaptado de "Cuento al Revés" Gianni Rodari

Figura 9

En este proceso de creación, caperucita se convirtió, en algunos casos, en un personaje perverso, desobediente y vengativo; en cuanto al lobo en algunos casos era bueno y en otros, malo, adoptando diferentes matices que van desde un personaje noble, caballeroso, inteligente, amable, divertido, hasta un ser malo, despiadado y egoísta.

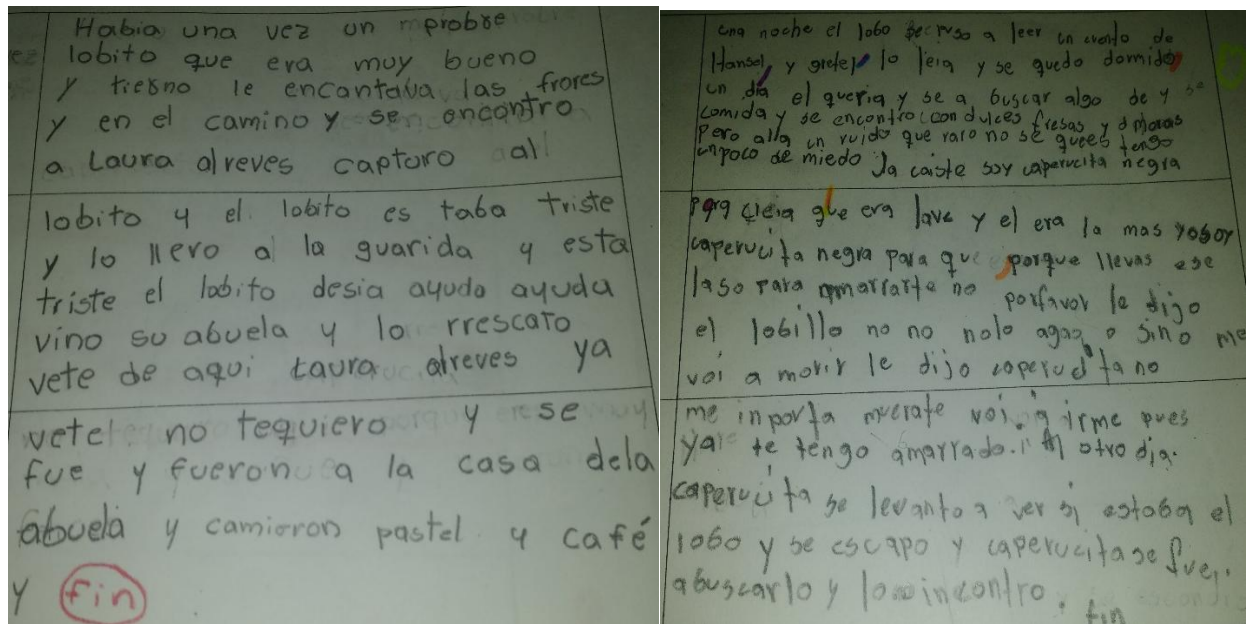


Figura 10

En estos textos se pueden encontrar elementos propios de la historia original como la canasta, el bosque, la casa de la abuela y capa que usaba Caperucita, que, aunque en la mayoría de los casos no era roja, sino negra azul o morada, hace parte del personaje clásico de los hermanos Grimm. Otro hallazgo importante fue la presencia de personajes y elementos de otros cuentos como Hansel y Gretel, maléfica y la tortuga y la liebre, que fueron tomados y adaptados a su propia producción escrita, lo cual contribuye al intertexto narrativo.

De esta manera, se concluye que en la subcategoría nivel intertextual las niñas alcanzaron el logro *incorpora en sus escritos características y discursos de otros textos*, pues crearon propias historias, dotados de sus experiencias propias y lecturas previas, impregnando sus escritos de discursos externos, adaptados de acuerdo a su propia inventiva y creatividad. Por tanto, según Julia Kristeva (1981) se reconoce la intertextualidad como la asociación de diferentes elementos presentes en los textos, reescribiéndolos y realizando un ejercicio de creación para así formar otro de similar índole; este ejercicio permite diferenciar la copia o reproducción de ideas y la

reconstrucción de elementos rescatados a partir de sus experiencias lectoras, llenando sus creaciones de elementos novedosos y únicos, haciendo uso del intertexto narrativo, que permite enfrentar al niño con lo leído y lo vivido para darle un significado en su mundo y contexto.

- **Análisis categoría niveles de producción textual y subcategoría nivel extratextual**

Tal y como se puede ver en la contextualización y delimitación del problema, una de las grandes preocupaciones que surgieron en la fase “*explorando mi realidad*” fue la actitud reacia que tenían las estudiantes frente a las actividades relacionadas con la escritura. A partir de esta situación, se lanzó la hipótesis de que esta situación se debía al desconocimiento del valor y uso del lenguaje escrito en la vida cotidiana, dado que la escuela, en algunas ocasiones, hace una gran distinción entre lo académico y el entorno social y familiar de las niñas, desconociéndolo por completo.

Se debe recordar que la función del docente será “diseñar un repertorio de situaciones didácticas atractivas y a la vez retadoras y exigentes, que permitan empujar lo ya iniciado y complejizar las comprensiones e hipótesis sobre el lenguaje escrito, en otras palabras, abrir espacios para formalizar esas comprensiones” (MEN, 2010: pág. 24). Por este motivo, para esta subcategoría se plantaron dos indicadores, por un lado, *reconoce la importancia de los textos en su cotidianidad* y por el otro, *produce diferentes textos de acuerdo a la situación comunicativa, a través de una serie de actividades que permitieran “reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos”* (MEN, 1998: 36) para lograr un acercamiento más significativo para las estudiantes.

En la segunda fase **“un acercamiento al mundo de lápiz y papel”**, las niñas exploraron diferentes textos haciendo uso de los saberes que, según Ana Teberosky y Emilia Ferreiro, han construido, incluso antes de la escolarización. En la primera sesión llamada **enfrentando miedos** se buscó explorar las percepciones, fortalezas, debilidades y temores que tenían las niñas cuando se enfrentaban al lenguaje escrito y, posteriormente, establecer un plan de acción para enfrentar las dificultades que se presentaran.

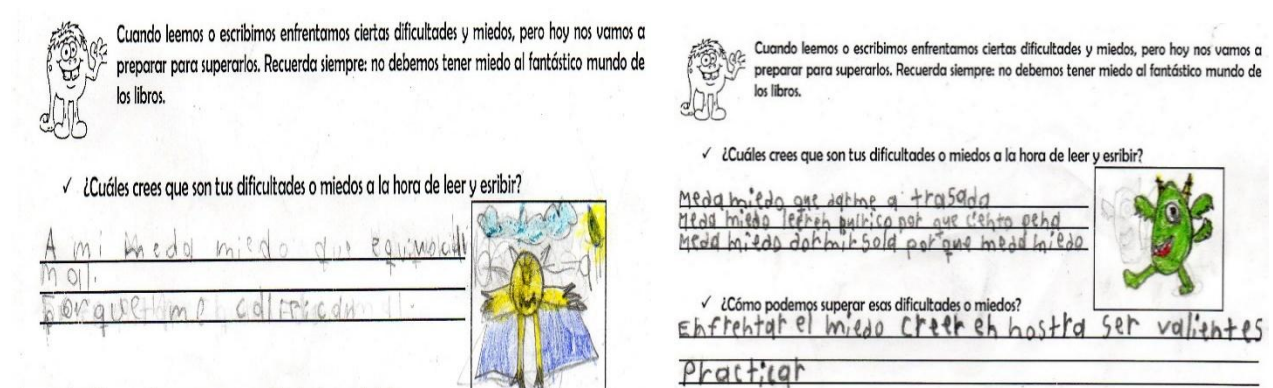


Figura 11

Las estudiantes manifestaron el temor que tenían con respecto a la calificación, pues escribir implicaba para ellas copiar del tablero, rápidamente y sin errores, reproduciendo fielmente lo que allí aparecía. Además de ello, en los ejercicios de producción que se planteaban se debía seguir un modelo e imperaba los aspectos formales (ortografía y codificación) que la expresión coherente de ideas, sentimientos y emociones en situaciones comunicativas específicas.

Con el fin de modificar estas concepciones, se implementó la fase **“transformando mi mundo”**, en donde, a partir de situaciones comunicativas específicas, las niñas reconocieran el valor de los textos en las diferentes esferas de la sociedad, a la vez, identificaran los diferentes elementos que intervienen a en dichas situaciones. De esta manera, la sesión **las reporteritas**

permitió que las niñas usaran el lenguaje escrito para dar a conocer las vivencias y acontecimientos, propios o ajenos, dentro y fuera de la escuela.

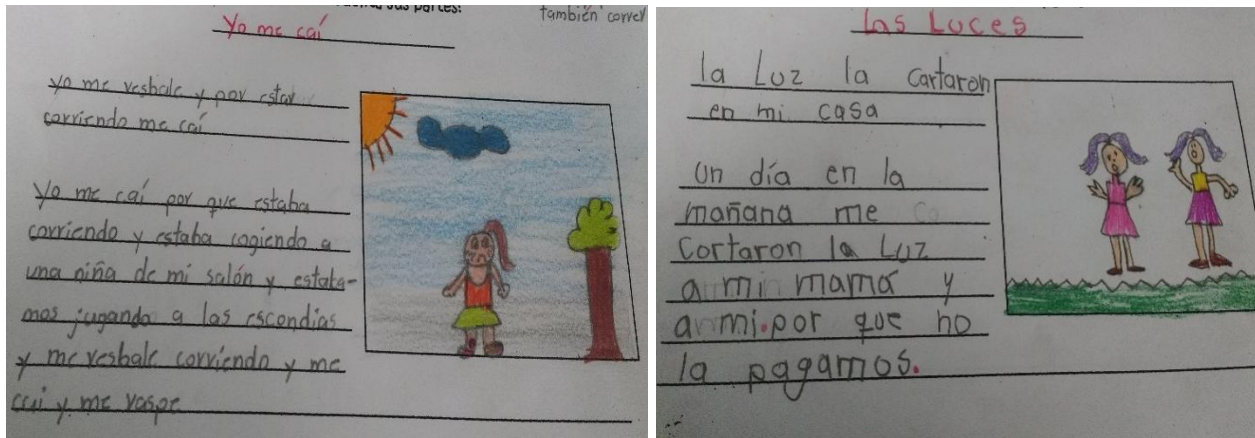


Figura 12

En este ejercicio, las niñas empiezan un proceso, en el cual, *reconocen la importancia de los textos en su cotidianidad*, pues, a través de ella, pasa de ser receptor de información, a ser productor de la misma, participando en las dinámicas comunicativas que las rodean. Por tanto, estas actividades van instaurando la idea que el lenguaje escrito va más allá del entorno académico, sino que es útil en sus entornos familiares y sociales.

En la sesión llamada ***El correo de 204*** las niñas escribieron notas y cartas tanto con sus amigas como con sus padres usando como pretexto el día del amor y la amistad, con el fin de expresar sus sentimientos, emociones y pensamientos frente a ellos. Además de ello, recibieron respuesta por parte de sus destinatarios, reafirmando la función del lenguaje escrito:

Bogotá, 29 de Septiembre del 2017

Queridos padres míos los quiero mucho

Esto se los escribo para decirles
que los quiero mucho por ayudarme
a crecer grande queridos padres
ustedes es lo que me están comprando
todo lo que yo estoy necesito papitos
los amo con todo el corazón por
todo lo que pasan con ustedes

bueno los dejo los amo mucho papitos

escrito por Valery María Valderrama Torres

Valery: Querida hija gracias por
tu carta eres una niña muy linda
y especial ya que eres la reina
de la casa te amo y te quiero
con todo mi alma.

hija ya que eres la princesa
de mi corazón quiero que sepas
que te amo chisísimo preciosa
y te quiero que Dios te guarde
y te bendiga.

Te amo hija

Figura 13

En los textos se evidencia el empoderamiento de las niñas hacia el lenguaje escrito, pues al entender su carácter comunicativo y al sentirse parte activa de la cultura escrita, las niñas se mostraron motivadas con este tipo de actividades. De esta manera, se puede evidenciar las estudiantes *producen diferentes textos de acuerdo a la situación comunicativa*, reflexionando acerca de los elementos de la situación comunicativa como emisor, receptor y establecer el propósito de su escrito ¿qué espero conseguir? (Cassany, 1994).

- **Análisis categoría microhabilidades y subcategoría cognitiva**

En el diagnóstico se reflejó que las niñas tenían la concepción de escritura como un producto final y no como un proceso, por este motivo, se tuvo la necesidad de diseñar y aplicar actividades con el fin de permitirles entender la escritura como un proceso. Cassany define, entre las microhabilidades cognitivas de un escritor ideal, la planeación, la escritura y la corrección. Durante la fase **“Un acercamiento al mundo de lápiz y papel”**, **“Creando un mundo de ficción”** y **“Transformando mi mundo”** se buscó que las niñas *aplicaran las estrategias de planeación, redacción y revisión de textos.*

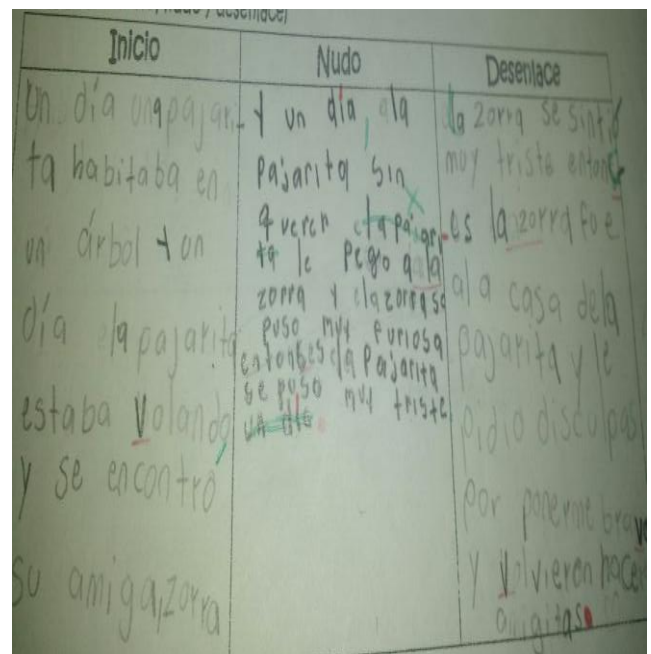
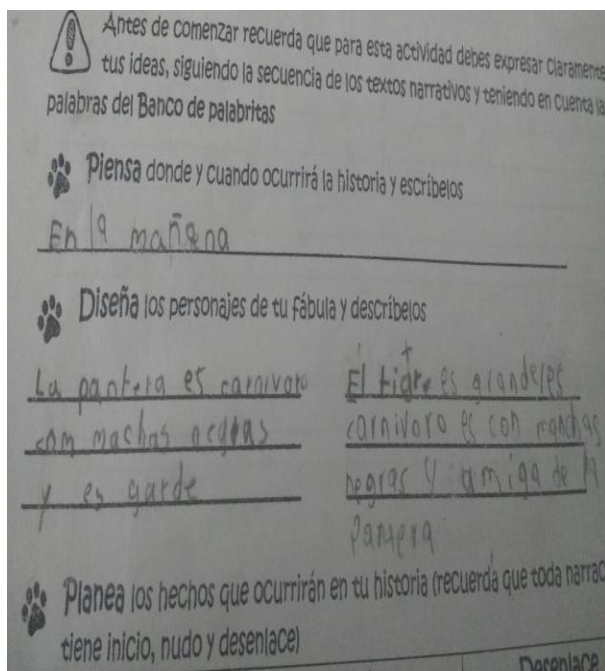


Figura 14

La primera estrategia (planeación), según Cassany (1994), consta de *generar* la idea y el objetivo global del texto; *compartir* y *debatir* sus ideas con los demás, para aprobar y desechar las mismas; *organizar* las ideas utilizando esquemas, dibujos o preguntas orientadoras; y por último

determinar cómo será el texto trazando un plan de composición. Así en los escritos de las niñas se les orienta a través de preguntas generadoras ¿qué quiero lograr? ¿cómo lo lograré? ¿qué necesito para lograrlo? ¿cómo debe ser mi escrito?, generando un plan de texto teniendo en cuenta la situación comunicativa en la que estaban inmersas, producto del debate con sus compañeras.

En la segunda estrategia (redacción) las niñas produjeron sus textos teniendo en cuenta ciertas características, descritas en las subcategorías anteriores: formales, reflexionando acerca de “escribir párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada” (Cassany, 1994: pág. 265), de sentido, expresando ideas claras y concretas, y pragmáticas, teniendo en cuenta la situación comunicativa.

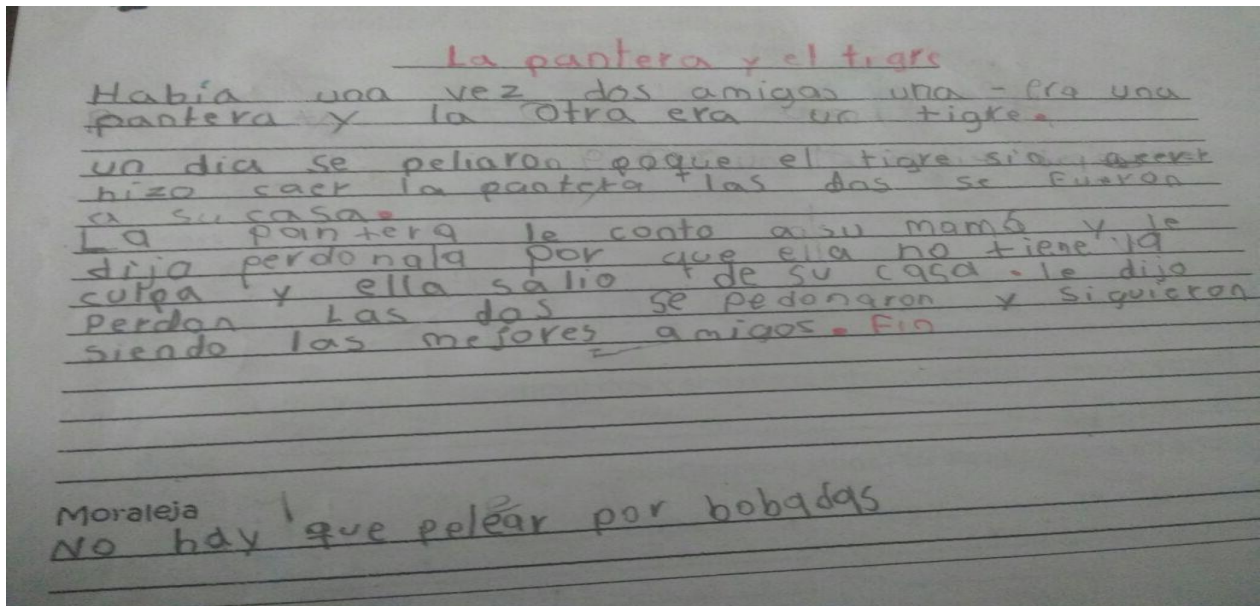


Figura 15

En la tercera estrategia (revisión), las estudiantes realizaron una corrección procesual que constaba de la corrección individual, entre compañeros y por parte del maestro. De esta manera, la corrección individual permite una reflexión acerca de los aspectos formales y pragmáticos del

lenguaje escrito, la corrección entre compañeros, pues, “cuando dejamos leer un texto a un compañero para que lo revise y sugiera mejoras, esperamos que se fije sobre todo en el contenido: que diga en qué está de acuerdo y en qué no, que nos indique los puntos poco claros, las ideas mal argumentadas, etc.” (Cassany, 2000: 108) mientras que “el maestro colabora como un lector experto y privilegiado con el alumno y le ayuda a crecer como escritor. Esto quiere decir que se adapta a las necesidades del alumno” (2000: 108).

- **Análisis categoría juego simbólico**

Como se ha mencionado anteriormente, el juego no solo puede relacionarse con placer y el ocio, pues esta herramienta le permite al niño interactuar y aprender del mundo que lo rodea, por tanto “no tiene límites, en él se refleja y se interfiere el mundo entero de los adultos, con su realidad cambiante” (Rodari, 2004). sin embargo, la escuela, por décadas, ha olvidado el papel del juego en el desarrollo del niño, estableciendo una diferencia entre “las cosas serias o académicas” que se llevan a cabo en el salón y “las cosas no serias”, relacionadas con el juego que se realizan exclusivamente a la hora de recreo. A lo largo de las fases, las niñas usaron la herramienta del juego simbólico para explorar el mundo del lenguaje escrito, estableciéndose dos indicadores: *desempeña diferentes roles a partir de la interacción con los demás y define escenarios complejos mediante el lenguaje.*



Figura 16

De esta manera, las niñas pudieron desempeñar diferentes roles que les permitieron, a su vez, desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas cotidianas, realizando un apropiamiento significativo, no solo de las características formales de la lengua, sino de los aspectos sociales, culturales y cognitivos que rodean los textos.



Figura 17

Por este motivo, durante la propuesta de intervención se hizo necesario resaltar la importancia del juego simbólico en la clase de español, para lo cual, se requirió definir el lenguaje escrito como

un juguete, sacándolo “de la biblioteca para lanzarlo en medio de la vida, para que sea un objeto de vida, un instrumento de vida (2004) y permitiéndole al estudiante empoderarse de él y transformar su realidad a partir de la creatividad y la imaginación.

CAPÍTULO 6: Conclusiones

La escritura es primordial para la formación integral del individuo. Esta actividad, no solo implica la habilidad de codificar signos lingüísticos, pues, desde el primer ciclo el eje central de la educación deben ser las prácticas sociales relacionadas con el lenguaje escrito; así, la escuela no solo debe centrar su atención en el dominio de este tipo de lenguaje, sino, hacer hincapié de su uso en funciones comunicativas reales (MEN, 2010). Por tanto, la escritura va más allá del ámbito académico, y se expande a su entorno social, cultural y familiar, generando en las estudiantes el reconocimiento de cada una como ser único y la importancia de cada una de ellas en el mundo que lo rodea.

Así, la herramienta del juego simbólico tuvo un gran impacto en el desarrollo del proceso de escritura en las estudiantes de grado segundo del Colegio Liceo Mercedes Nariño, pues, gracias a éste las niñas se desarrollaron en diferentes situaciones comunicativas reales, empleando el lenguaje escrito para desarrollar habilidades sintácticas, semánticas y pragmáticas propias de esta actividad. A través del juego de roles, elemento propio del juego simbólico, las niñas desarrollaron un mundo de fantasía, en donde exploraron diferentes contextos, reales e imaginarios, desempeñando un papel activo en dicho mundo, en el cual, éste se transforma y se reescribe constantemente gracias a ellas.

A lo largo de esta intervención, las niñas no solo reflexionaron acerca de aspectos formales como la ortografía y estructura del texto, sino que emplearon todos sus conocimientos previos para configurar otros escritos y ver el uso real dentro del entorno que las rodea.

CAPÍTULO 7: Recomendaciones

- Se debe tener en cuenta la edad de las estudiantes como referente para la implementación del juego simbólico pues, este se presenta en una etapa específica del desarrollo del niño.
- Para la implementación del juego simbólico, es necesario tener los recursos y el tiempo suficiente, ya que, las actividades y juegos planeados exigen tiempos prolongados en los que las niñas asimilan la información y de la misma manera, emplean sus conocimientos para realizar los escritos.
- Al abordar la escritura, se deben tener en cuenta los textos que rodean a las estudiantes, así mismo, los conocimientos previos y experiencias que ellas han tenido con los escritos

BIBLIOGRAFÍA

- Bonilla E y Rodríguez P (2005) “Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales” Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Catalá G (2001) “Materiales para la comprensión lectora” En: Revista didáctica de la lengua y la literatura
- Cassany D (1994) “Enseñar lengua” Barcelona: Editorial GRAÓ
- Chavez A (2016) “Proyecto de aula ESPALIBRO como Proceso Escritural P E P E Recuperado de <http://lifemena.jimdo.com/>
- Dalton I (1996) “El juego y sus implicaciones educativas en el aprendizaje de la alfabetización” Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n1/19_01_Dalton.pdf
- Elliott J. (1990) “La investigación-acción en la educación” Ediciones Morata
- Ferreiro E y Teberosky A (2003) “Los sistemas de escritura en el niño” Barcelona: Editorial siglo XXI
- Galeano, M. (2008) *Cómo se construye un sistema categorial*. Medellín: Fondo editorial
- Jurado F (1992) “La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia” Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lifemena (2016) “Nuestro Cole” Recuperado el 30 de septiembre del 2016 de <http://lifemena.jimdo.com/>
- MEN (1998) “Lineamientos curriculares en lengua castellana” Bogotá: Colombia
- MEN (2010) “Estándares básicos de competencias en lenguaje para ciclo I” Bogotá: Colombia.

- Ministerio de educación (1995) “Desarrollo del lenguaje y del juego simbólico en niños sordos profundos” Imprenta Fareso S. A: Madrid
- Montealegre A (2006) “Estrategias para desarrollar oralidad, lectura y escritura” Colombia: Aula alegre, Magisterio
- Nicolich (1999) “Más allá de las inteligencias sensomotoras” Merrill-Palmer Quartely
- November j. (1985) “Experiencias del juego con preescolares” Ediciones Morata
- Ong W (1982) “Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra” Recuperado de: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/oralidad-escritura_3y4.pdf
- Parodi G. (1991) “Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos” Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Piaget J (2001) “Psicología y pedagogía” Barcelona: Grupo planeta
- Piaget J (2016) “La formación del símbolo en el niño” México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodari G (1999) “Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias” España: Imprenta juvenil.
- Rodari G (2004) “La imaginación en la literatura infantil” En: revista Perspectiva Escolar N° 43 y reproducido en Imaginaria. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>
- Sampieri R (1990) “La metodología de la investigación” McGraw-Hill Education
- Secretaría de gobierno (2014) “Localidad Rafael Uribe Uribe” Recuperado el 30 de septiembre del 2016 de <http://www.bogota.gov.co/localidades/rafaeluribeuribe>
- Solé I (1993) “Estrategias de lectura” Barcelona: Editorial GRAÓ
- Valenzuela C (2004) “La enseñanza del lenguaje: Un nuevo enfoque” Editorial piedra santa

- Vygostsky, L.S. (1978) “desarrollo de los procesos psicológicos superiores” Barcelona España: Grijalbo-Crítica.
- UNESCO (1980) “El niño y el juego: Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas”. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001340/134047so.pdf>

CAPÍTULO 8: Anexos

Anexo 1.

Plan de estudio

CAMPO DE PENSAMIENTO: COMUNICACIÓN, ARTE Y EXPRESIÓN AREA HUMANIDADES ASIGNATURA LENGUA CASTELLANA
 GRADO: PRIMERO CURSOS 101, 102, 103, 104, 105, 106 PERIODO ACADEMICO: SEGUNDO SEMESTRE
 DOCENTE RESPONSABLE: : DOCENTES PRIMERO JM – JT UNIFICADO

EJES ESTRUCTURALES DEL CAMPO	EJES ESTRUCTURALES DEL AREA	EJES TEMATICOS DEL AREA	CONTENIDOS	DISEÑO METODOLOGICO	DISEÑO DIDACTICO	PROCESO EVOLUTIVO
						SABER CONOCER – SABER HACER Y SABER SER
LENGUAJE CULTURA MEDIO AMBIENTE	ORALIDAD LITERATURA LECTURA - ESCRITURA LENGUAJE	<p>PRODUCCION: Producción de textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos</p> <p>COMUNICACION Identificación de los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.</p> <p>ESTETICA DEL LENGUAJE Comprensión de textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica.</p> <p>INTERPRETACIÓN TEXTUAL Comprensión de diversos tipos de texto mediante algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de consonantes (gue, gui, ge, gi, z, k, x, inversos) Combinaciones (br, bl, dr, cl, pr, pl, fr, fl, tr, gr, g) La narración Los personajes en la narración Partes de la narración, inicio, nudo, desenlace Clases de la narración, el cuento y la fábula Escritura y lectura de oraciones Escritura y lectura de cuentos, cartas, adivinanzas etc. 	<p>La metodología de lengua castellana que se aplica esta fundamentada en el modelo pedagógico institucional APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Entendido como una concepción del aprendizaje que busca la acomodación de conocimientos nuevos a conocimientos previos, dándole significado propio a través de actividades por descubrimiento (situaciones problemáticas). Con herramientas de la modificabilidad cognitiva estructural, operaciones mentales (observación, identificación, formulación, organización, interpretación, experimentación, reflexión, sobre los procesos) y funciones cognitivas, actividades por exposición (textos escritos, orales, gráficos, escénicos entre otros), relacionándolos con los contenidos cognitivos, expresivos y afectivos por medio de estrategias de enseñanza como: objetivos, ilustraciones, analogías, mapas mentales, conceptuales, técnicas grupales, técnicas artísticas, cuadros sinópticos, preguntas intercaladas, análisis textual, talleres individuales y grupales, plan lector (obras literarias) proposiciones y aportes de estrategias metodológicas para la ejecución de las clases (estudiantes), rincónes literarios y artísticos y EPC como estrategia metodológica en el proyecto de investigación (metas, desempeños, hilos conductores y valoración continua).</p>	<p>Guías</p> <p>Adivinanzas</p> <p>Cuentos</p> <p>Fichas bibliográficas</p> <p>Rompecabezas</p> <p>Visita a la biblioteca</p> <p>Audio cuentos infantiles</p> <p>Películas</p> <p>Secuencias lógicas</p> <p>Fichas didácticas de palabras y gráficos</p> <p>Canciones</p> <p>Juegos de roles</p> <p>Logotipos de elementos comerciales</p> <p>Ludoteca</p> <p>Revistas</p> <p>Textos narrativos, líricos y dramáticos</p>	<p>SABER CONOCER Conoce los fonemas consonánticos, combinaciones, discriminándolos auditivamente y Desarrolla la habilidades para construcción de historias corta de forma oral, escrita y grafica</p> <p>SABER HACE Expresa sus ideas, sentimientos, situaciones cotidianas de una manera clara y comprensible por medio de la escritura y la oralidad.</p> <p>SABER SER Da importancia y valoración al uso del lenguaje en su comunicación cotidiana.</p>

LA EDUCACIÓN, COMPROMISO DE TODOS Y TODAS

Ilustración 1

Anexo 2

CURSOS 101, 102, 103, 104, 105, 106 PERIODO ACADEMICO: PRIMER SEMESTRE
 DOCENTE RESPONSABLE: : DOCENTES PRIMERO JM – JT UNIFICADO

EJES ESTRUCTURALES DEL CAMPO	EJES ESTRUCTURALES DEL AREA	EJES TEMATICOS DEL AREA	CONTENIDOS	DISEÑO METODOLOGICO	DISEÑO DIDACTICO	PROCESO EVOLUTIVO		
LENGUAJE CULTURA MEDIO AMBIENTE	ORALIDAD LITERATURA LECTURA - ESCRITURA LENGUAJE	PRODUCCION: <i>Producción de textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Las vocales El abecedario Reconocimiento del nombre completo Uso de la mayúscula y minúscula Señales naturales Descripciones y narraciones orales Identificación de consonantes(m,p,l,s,t,n,ca, co, cu ,v,d,r,l,f,j,g,b,ñ,h, ch, de,ci, que, qui) reconocimiento de algunas palabras con las consonantes vistas Escritura y lectura de pequeños párrafos con nuevas palabras Lectura de cuentos, cartas, adivinanzas etc. 	<p>La metodología de lengua castellana que se aplica esta fundamentada en el modelo pedagógico institucional APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Entendido como una concepción del aprendizaje que busca la acomodación de conocimientos nuevos a conocimientos previos, dándole significado propio a través de actividades por descubrimiento (situaciones problemáticas). Con herramientas de la modificabilidad cognitiva estructural: operaciones mentales (observación, identificación, formulación, organización, interpretación, experimentación, reflexión, sobre los procesos) y funciones cognitivas, actividades por exposición (textos escritos, orales, gráficos, escénicos entre otros), relacionándolos con los contenidos cognitivos, expresivos y afectivos por medio de estrategias de enseñanza como: objetivos, ilustraciones, analogías, mapas mentales, conceptuales, técnicas grupales, técnicas artísticas, cuadros sinópticos, preguntas intercaladas, análisis textual, talleres individuales y grupales, plan lector (obras literarias) proposiciones y aportes de estrategias metodológicas para la ejecución de las clases (estudiantes), rincones literarios y artísticos y EPC como estrategia metodológica en el proyecto de investigación (metas, desempeños, hilos conductores y valoración continua).</p>	Guías Adivinanzas Cuentos Fichas bibliográficas Rompecabezas Vista a la biblioteca Audio cuentos infantiles Películas Secuencias lógicas Fichas didácticas de palabras y gráficos Canciones Juegos de roles Logotipos de elementos comerciales	SABER CONOCER - SABER HACER Y SABER SER SABER CONOCER Reconoce algunos fonemas consonánticos y Avanza en la escritura, lectura y reconocimiento de su nombre y algunas palabras, frases. SABER HACER Narra, dibuja y crea textos sencillos utilizando las palabras vistas con las diferentes consonantes utilizadas en el proceso de de aprehensión de la lengua materna. SABER SER Avanza con agrado y responsabilidad en su proceso de lectura, escritura y oralidad demostrando interés		
		COMUNICACION <i>Identificación de los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.</i>						
		ESTETICA DEL LENGUAJE <i>Comprensión de textos literarios para propiciar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica.</i>						
		INTERPRETACIÓN TEXTUAL <i>Comprensión de diversos tipos de texto mediante algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</i>						

LA EDUCACIÓN, COMPROMISO DE TODOS Y TODAS"

Ilustración 2

Diario de campo

DIARIO DE CAMPO # 3

Fecha : Septiembre 29 de 2016

Hora : 12:30 PM – 2:30 PM

Lugar : Liceo Femenino Mercedes Nariño

Actividad : Conocimiento de la letra Z

Descripción :

La docente pregunta acerca de las actividades que las niñas realizaron el fin de semana, para lo que ellas contestaron que habían ido al parque, elevar cometa, visitar a los abuelos y trabajar con los padres. Posteriormente la docente dirige la oración.

La docente escribe en el tablero la letra “z” y “Z”, después pregunta a las estudiantes “que letra es esta” para lo que ellas contestan en unísono “la letra z”. la docente les pide que se levanten y con su dedo escriban en el aire la letra “z”, el trabajo se repite con otras partes del cuerpo como la lengua, el codo y la cabeza. Después, la docente pide a cuatro niñas que pasen al tablero a escribir la z y la Z y les corrige las grafías teniendo en cuenta el espacio de los renglones del tablero. A continuación, pide a las estudiantes que mencionen algunas palabras que contengan la letra z para lo que ellas responden: “manzana, pez, luz, Ayzel” una de las niñas dice maleta y la docente pregunta si la palabra en realidad contiene la letra z. finalizando esta primera parte de la actividad, la docente pide a las alumnas que escriban en el tablero frases que contengan la palabra zapato, chorizo y luz. Las niñas escriben frases como: mi papá come chorizo, la luz es linda y mi papá tiene ZaPatos. La docente corrige en cuanto a la letra P mayúscula en la palabra zapatos.

La docente entrega una hoja con una actividad y pide a las niñas leer en silencio las hojas. Algunas se distraen viendo a las compañeras y hablando con ellas. La docente les pregunta acerca de lo que tienen que hacer y las niñas responden que tienen que escribir un número. La docente pide que lean la instrucción de la guía y les explica que deben relacionar la frase y los dibujos,

después tienen que escribir una frase utilizando la palabra mazorca. Las niñas se muestran animadas por la actividad ya que tiene dibujos que ellas deben colorear.

La profesora titular llama la atención a algunas estudiantes porque escriben las letras pegadas o chuecas y les dice que la primera letra de los nombres propios siempre debe ir escrita en mayúscula.

Cuando las niñas finalizan la primera actividad, la docente les entrega la segunda hoja en la cual deben llenar primero el dibujo de un zapato con palabras que contengan la letra Z, las niñas escriben palabras como paso y sol y la docente corrige la ortografía de estas palabras. Por otro lado, una de las niñas se ayuda a escondidas con una cartilla nacho para no equivocarse con las palabras.

La actividad final consiste en organizar algunas palabras para formar frases, la mayoría de las niñas tiene dificultad para encontrarle un orden lógico a las frases y deciden apoyarse entre sí. Las niñas escriben frases como: “disfruto el cielo azul mirando”, “mi regalo el corazón”, “mi regalo te corazón” o “te regalo un regalo de mi corazón”. La clase finaliza con la corrección de las frases por parte de la docente.

Interpretación:

Leer de forma individual para realizar una actividad de comprensión, las niñas distraen a las compañeras que tratan de leer o simplemente esperan que las demás compañeras terminen para poder copiar las respuestas, ya que muchas de ellas no retienen la información necesaria para responder las preguntas planteadas


Anexo 3

Prueba diagnóstica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
PRUEBA DIAGNÓSTICA

(20)

Nombre: Sra Sofia Martinez

 Primera fase: prueba de papel y lápiz

1. Copia la frase que aparece en la tabla número 1

(4) Hay pájaros que van el año 9 + + +

2. Escribe las palabras que te van a ser dictadas

(2) oso / hijo / ella / Sasol / +
maebo + sal / bebida /
perka /

3. Escribe la frase que te va a ser dictada

(4) el año bien fue +

4. Escribe los números que te van a ser dictados

(0) 2-3-4-5-6-7-8-9-1-7-4-40-29-51-25-47-11

5. Lee atentamente el siguiente texto:

La paloma y la Hormiga

Una hormiga que tenía mucha sed, se puso a beber en un arroyo pero se cayó al agua. Se habría ahogado si no hubiera sido por una paloma que, viéndola en peligro, le tiró una hoja donde la hormiga pudo subirse y salvarse.

6. Contesta las siguientes preguntas

- ¿Cómo se llama el cuento? La paloma y la Hormiga ✓
- ¿Por qué se puso a beber la hormiga? en un arroyo ✓
- ¿Qué le pasó a la hormiga? se cayó al agua ✓

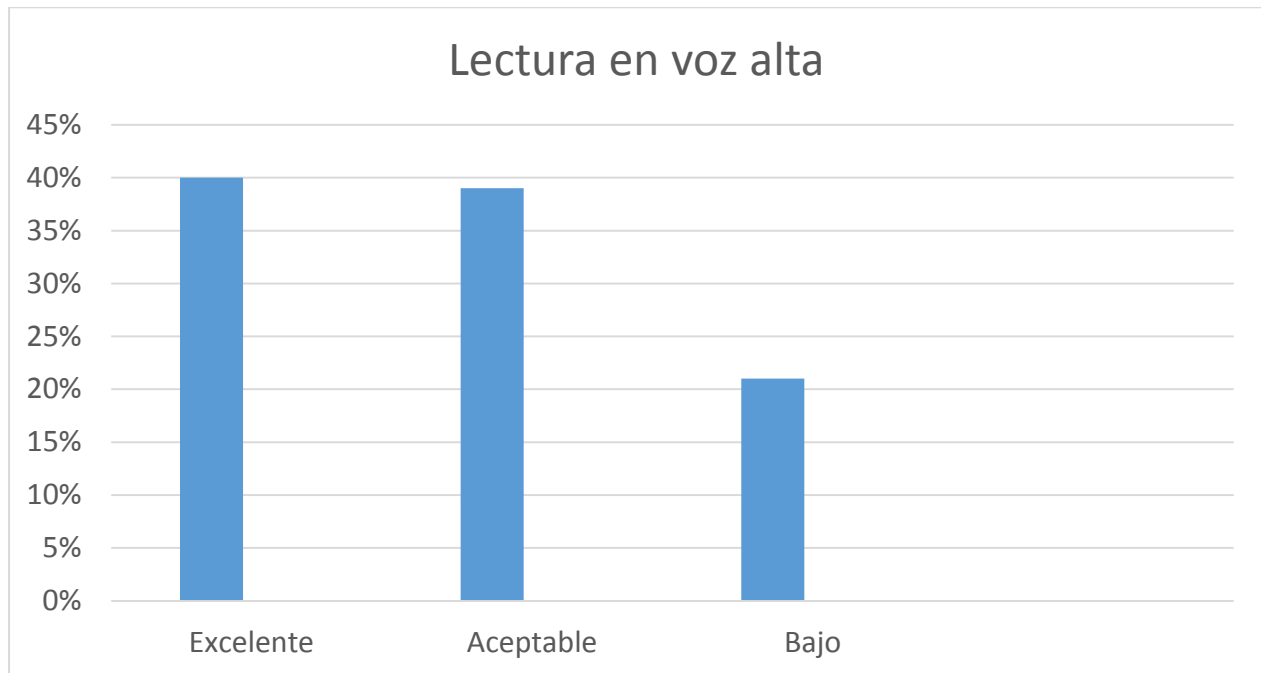
Ilustración 3

Anexo 4

Resultados de la prueba diagnóstica

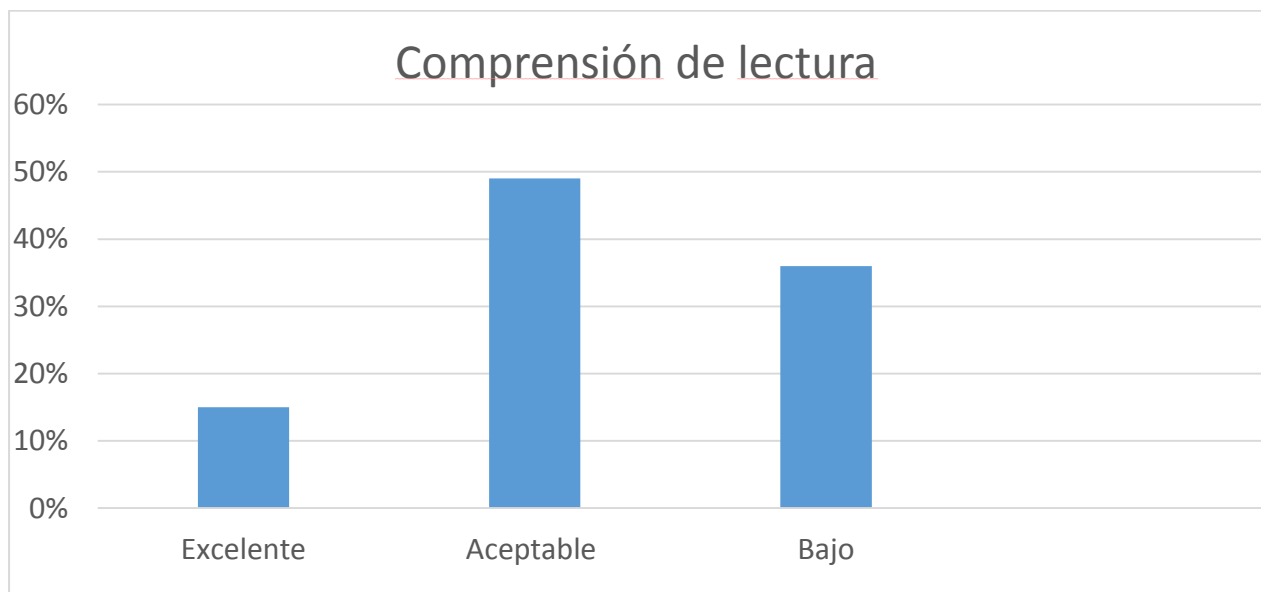
- **Primera fase**

Tabla 1



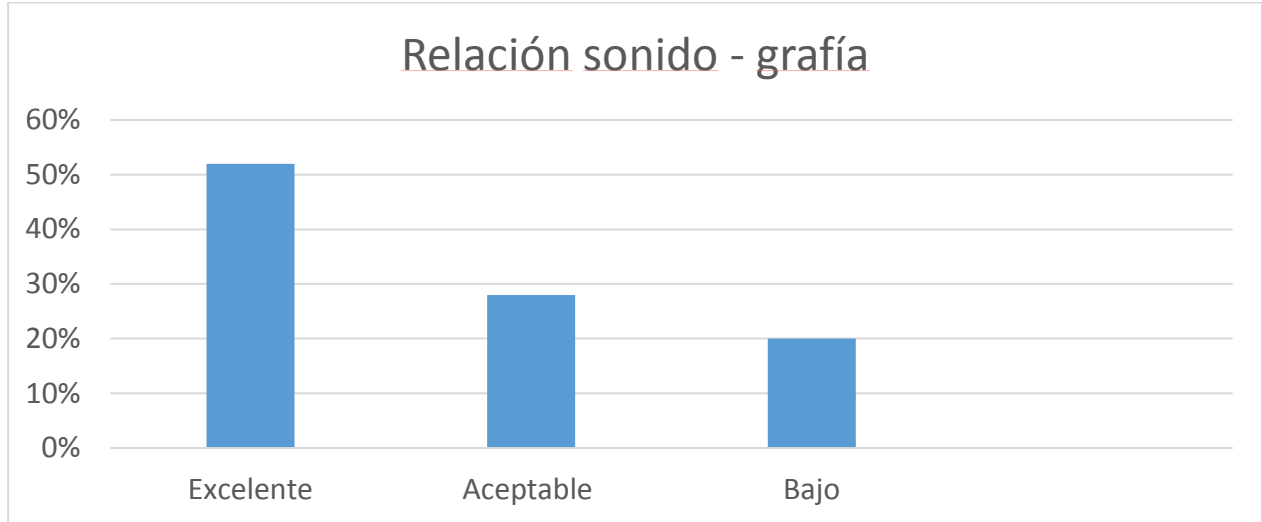
- **Segunda fase**

Tabla 2



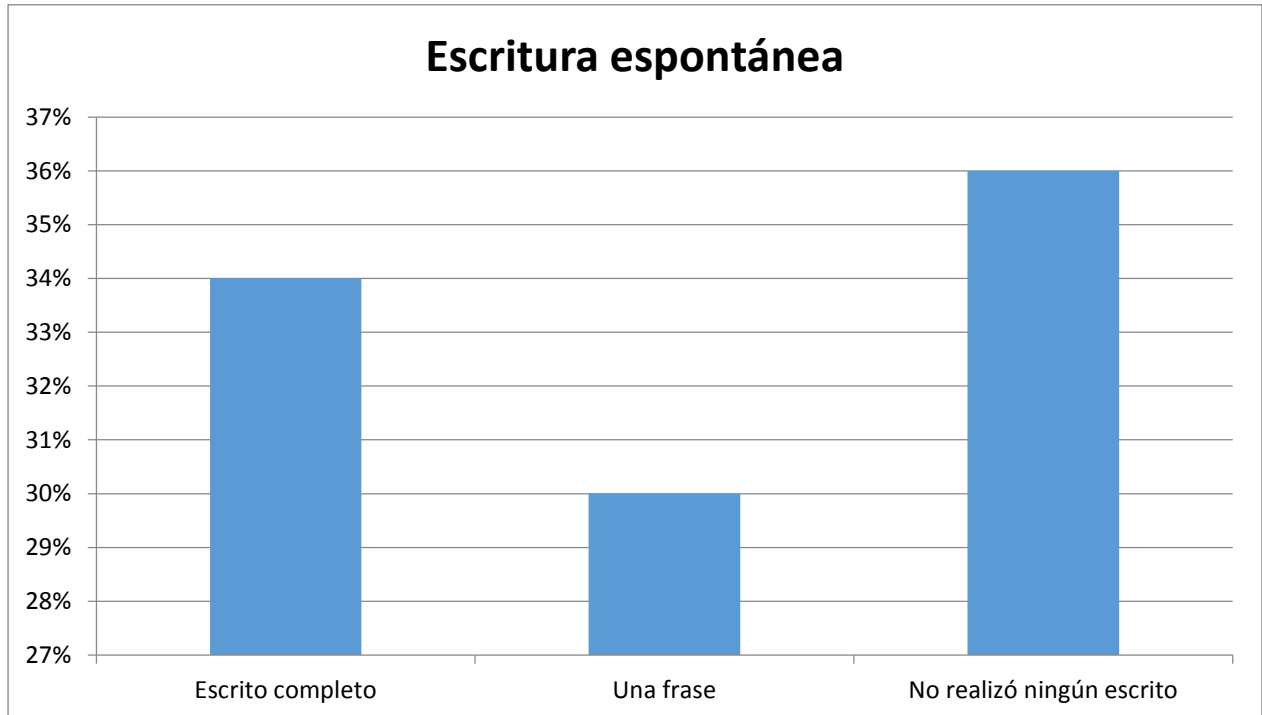
- **Tercera fase**

Tabla 3



- **Cuarta fase**

Tabla 4



Anexo 5
Encuestas

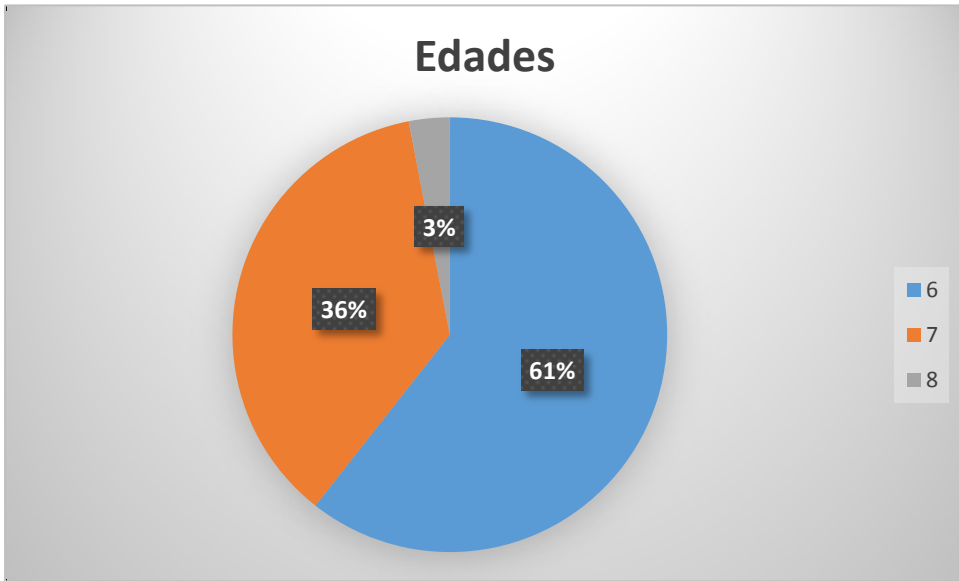


Ilustración 4

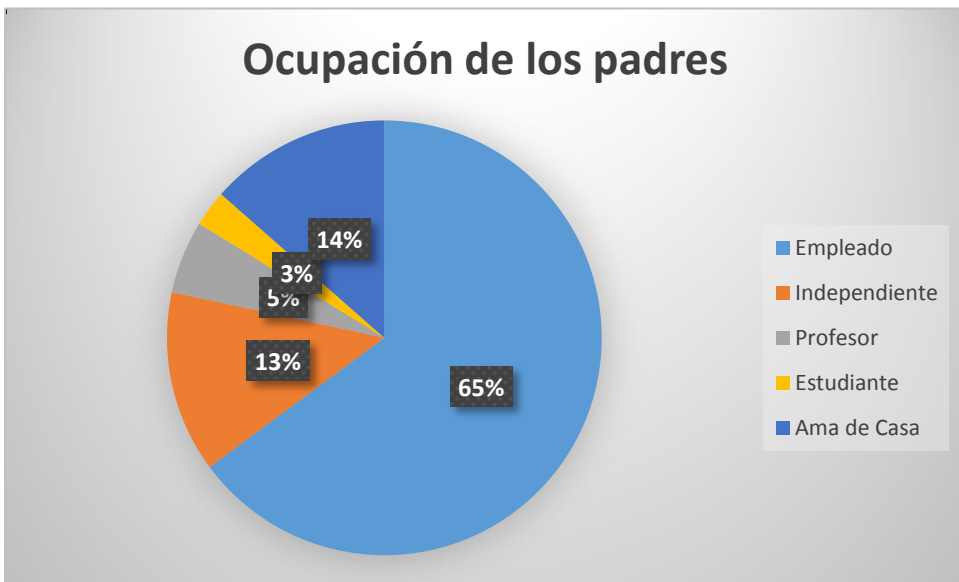


Ilustración 5

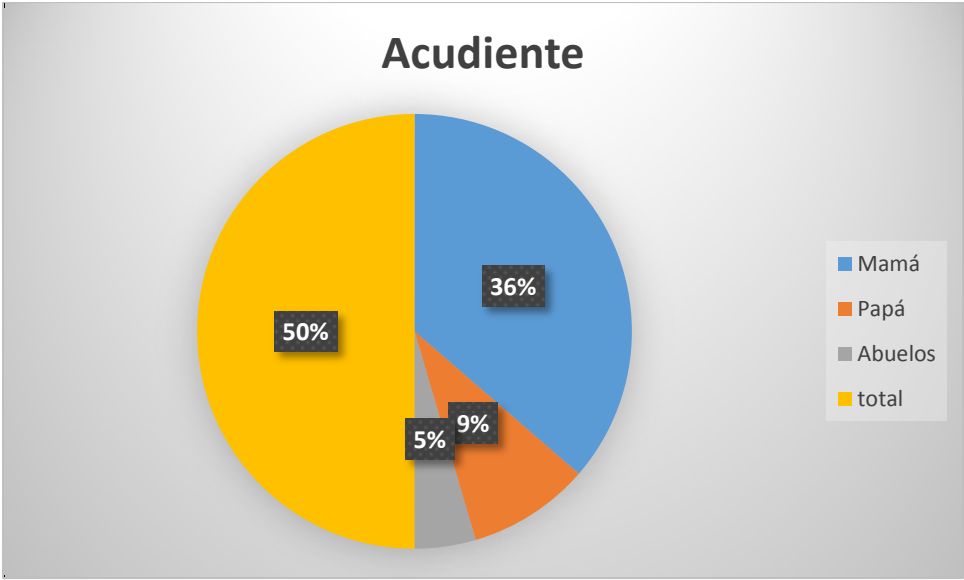


Ilustración 6

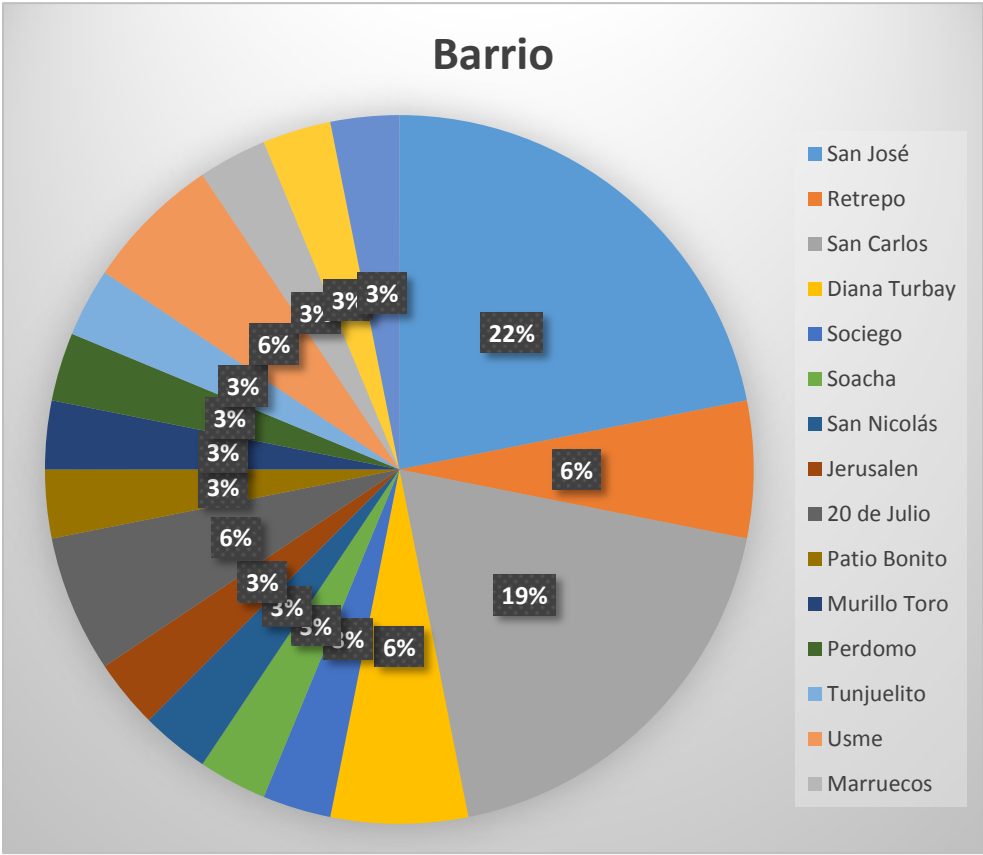
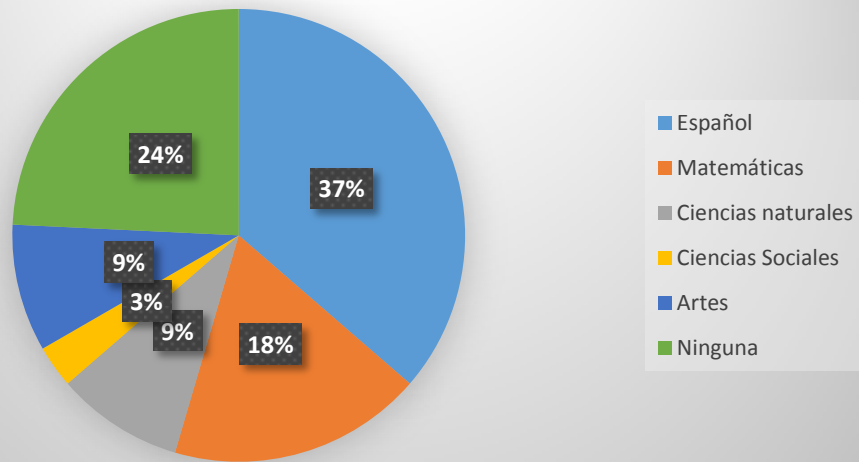


Ilustración 7

Materias que presentan mayor dificultad



Anexo 6

EID Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño
Práctica asistida- Universidad Pedagógica Nacional
Fase de sensibilización
"Resolviendo enigmas:"

Nombre Juana Maria Garcia

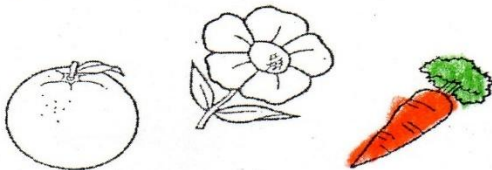
Hoy nos encaminamos a un mundo maravilloso, en donde explotaremos nuestra creatividad e imaginación escribiendo y leyendo.



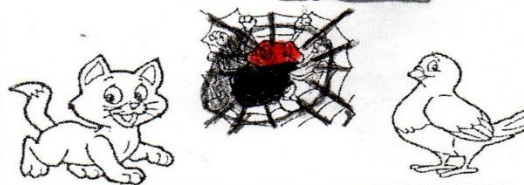
Debes recordar que los textos requieren que sigas ciertas pistas para poder entender qué nos quieren decir, por esto hoy seremos pequeñas detectives resolviendo enigmas.

✓ Resuelve las siguientes adivinanzas coloreando la respuesta correcta

Soy de color naranja y soy comida del conejo.



me gusta tejer
Vivo en lo alto y



En el aire me muero y en el agua vivo bien.

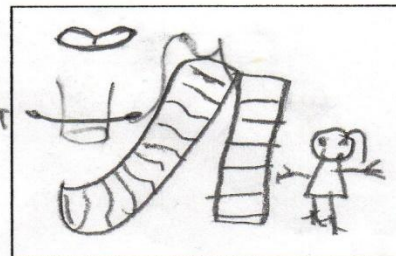


Doy luz y calor Y en el cielo estoy.



✓ ¡Ahora es tu turno! Crea una adivinanza para tus compañeras

tiñe el color de la pajarera
también en de las ailes se
también vive de la familia
¡va lo



también

Anexo 7

El libro de los animales



Ilustración 9

Anexo 8

El correo de 204

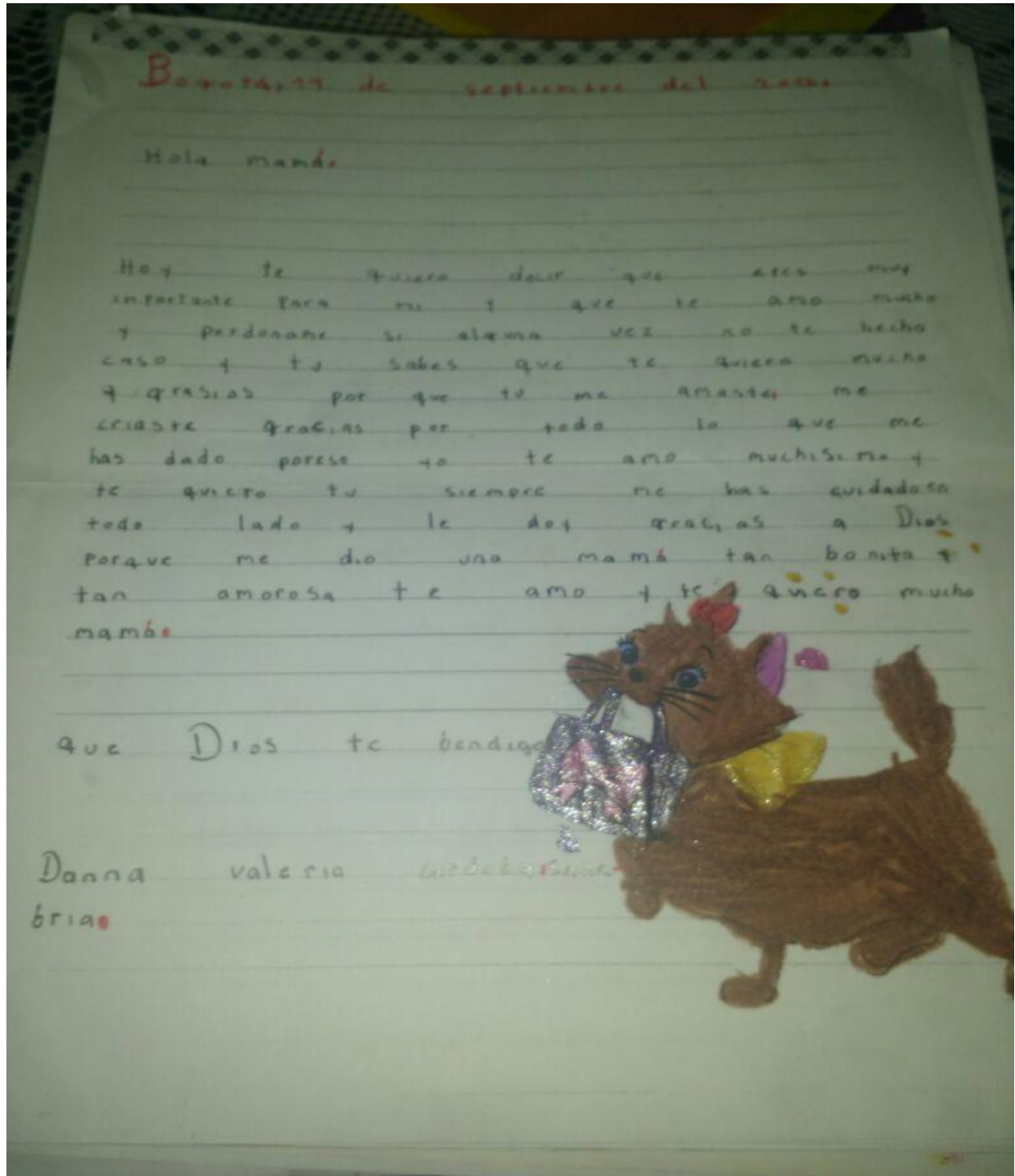


Ilustración 10

Jada mi corazón y amuchas

Bagotá, 21 de Septiembre 2017

Querida hija:

Has sido el regalo más hermoso que Dios me ha otorgado, desde el primer instante que supe que llegarías al mundo entendí que tenía una gran misión, de hacerte feliz y apoyarte en cada segundo de tu vida.

Comprender que tenerte a mi lado iba a ser que mi mundo se volvierá patas arriba, y que me tendría que llenar de paciencia y fortaleza para guiarte por el buen camino, para asegurar tu futuro aunque tuviese que arriesgar el mío.


Quiero que sepas que te amo, y que nunca habrá un amor tan puro y verdadero como el que yo te tengo, y que a pesar de todas los problemas que nos ha llegado, la felicidad estará siempre acompañandote. Pido al cielo siempre tu protección y sabiduría para entenderte y comprender tu forma de pensar en tu proceso de crecimiento. Prometo acompañarte y apoyarte por siempre.

Con mucho amor.

Tu mamá. Rubeila Espitia p.

Anexo 9

Consentimiento informado para la participación en investigaciones

	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 4	


Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de humanidades; departamento de lenguas extranjeras.
Título del proyecto de investigación	El proceso de la lectoescritura a través del juego simbólico.
Descripción breve y clara de la investigación	El proceso de lectura y escritura es fundamental para el individuo pues, gracias a éstos, se logra el acceso al conocimiento y se desarrollan las capacidades de aprendizaje y pensamiento. El presente proyecto busca que las niñas de grado 106 potencien la lectoescritura a través del juego simbólico, ya que, este último, representa un elemento primordial en el desarrollo y aprendizaje del niño y está directamente relacionada con la producción y comprensión del lenguaje.
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Ninguno
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	El proceso de lectura y escritura es fundamental para el individuo pues, gracias a éste, se desarrollan las capacidades de aprendizaje y pensamiento. De esta manera, las niñas potenciarán el proceso de lectoescritura, el cual les permitirá acceder de forma más asertiva su conocimiento en otras áreas. Sumado a esto, todas las actividades se realizarán a través del juego simbólico, lo cual hará que adquieran el conocimiento de forma natural y entretenida.
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Yessica Paola Triana Varela
	N° de Identificación: 1024549189 Teléfono: 7828251
	Correo electrónico: ytrianav15@gmail.com
	Dirección: calle 58 A sur No. 73 f 13

Ilustración 12

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 4	

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Deyisy Yuranny Córdoba mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° 1033703418 de Bogotá, con domicilio en la ciudad de Bogotá
 Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: 3004451708
 Correo electrónico: Danna3012@Outlook.com
 Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:
 Nombre(s) y Apellidos: Danna Valeria Córdoba Tipo de Identificación: 1031135958 N°: Registro civil

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y


Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Deyisy Yuranny Córdoba
 Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____
 N° Identificación: 1033703418 Fecha: 03-Nov-2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Del Poder Judicial</small>	FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES
Código: FOR025INV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 3 de 4

Firma del Testigo:

M.ª del Pilar Sanabria

Nombre del testigo: M.ª del Pilar Sanabria

Nº de identificación: 51.85863 Bta.

Teléfono:

Declaración del Investigador: Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos del menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,

Jessica Paola Triang

Nombre del Investigador responsable: Jessica Paola Triang

Nº Identificación: 1024544189

Fecha: 10-octubre 2016

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Ilustración 14