



**LA ESCRITURA COMO PROCESO SIGNIFICATIVO DE APRENDIZAJE POR
MEDIO DE IMÁGENES QUE REPRESENTAN EL CINE INFANTIL**

KAREM ANDREA PINEDA RODRÍGUEZ

Trabajo de grado para optar por el Título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras con
Énfasis en Inglés y Francés

Asesora de Investigación

VIVIANA ROMÁN GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

**LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN INGLÉS
Y FRANCÉS**

BOGOTÁ, COLOMBIA

2025

Agradecimientos

A Dios por su promesa cumplida

Por mostrarme el camino para llegar a mi *Upn*

Donde siempre he sido muy feliz

A María Victoria, mi querida madre, por su amor incondicional

A mi Profe asesora Viviana Román, por su gran compromiso, orden y dedicación

A mis amigos Miguel Betancur y Óscar González por su ayuda, apoyo y motivación

A las niñas del Liceo y a su Profe Ingrid R. por permitirme enseñar y aprender de ellas

A mis Profes como Johanna Quintero, amigos y Compañeros por sus vitales enseñanzas

Sin todos ustedes, llegar aquí y obtener este galardón no hubiese sido posible

De todo mi corazón, infinitas *gracias*

Resumen Ejecutivo

Esta investigación-acción participativa plantea una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de los procesos de escritura significativa en español como lengua materna, a través del uso didáctico y significativo de la imagen que representa el cine infantil, aplicada especialmente para la población de las niñas estudiantes de segundo de primaria del grado 201, jornada tarde, del Liceo Femenino Mercedes Nariño I.E.D. de la localidad Rafael Uribe Uribe en Bogotá, Colombia. También, se presentan los resultados y conclusiones obtenidos del proceso de caracterización, diagnóstico y análisis de resultados, gracias a las observaciones participativas e intervenciones en clase con las estudiantes y a su docente titular de la asignatura de español como lengua materna.

Palabras Clave: Escritura, Aprendizaje Significativo, Imagen, Cine en la escuela.

Abstract

This action research project presents a pedagogical approach to strengthening meaningful writing processes in Spanish as a native language through the didactic and meaningful use of images representing children's cinema. This approach is specifically designed for girls in their second year of primary school, grade 201, afternoon shift, at the Mercedes Nariño Girls' High School in the Rafael Uribe Uribe district of Bogotá, Colombia. The project also presents the results and conclusions drawn from the research, characterization, diagnosis process and data analysis, based on participatory observations and classroom interventions with the students and their Spanish as a Native Language head teacher.

Keywords: Writing, Meaningful Learning, Image, Cinema in School.

Résumé

Ce projet de recherche-action participative présente une approche pédagogique visant à renforcer les processus d'écriture significatifs en espagnol langue maternelle, grâce à l'utilisation didactique et significative d'images issues du cinéma pour enfants. Cette approche est spécifiquement conçue pour les filles de deuxième année d'école primaire, classe de 201, horaire de l'après-midi, au Lycée de Filles Mercedes Nariño, dans le district Rafael Uribe Uribe de Bogotá, en Colombie. Le projet présente également les résultats et conclusions du processus de recherche, caractérisation et de diagnostic, fondé sur des observations participatives et des interventions en classe auprès des élèves et de leur professeure principale d'espagnol langue maternelle.

Mots clés : Écriture, Apprentissage Significatif, Image, Cinéma à l'école.

Tabla de Contenido

CAPÍTULO I. Contexto Investigativo.....	8
1.1 Contexto Institucional	8
1.2 Caracterización de la Población Objetivo	9
1.3 Diagnóstico.....	11
1.4 Problema de Investigación	15
1.5 Objetivo General	18
1.5.1 Objetivos Específicos	18
1.6 Justificación.....	18
CAPÍTULO II. Estado del Arte y Marco Conceptual.....	21
2.1 Antecedentes-Estado del arte	21
2.2 Tema Central de Estudio	26
2.2.1 Escritura.....	26
2.3 Subcomponentes.....	29
2.3.1 Elementos Formales de la Escritura	29
2.3.1.1 Ortografía.....	29
2.3.1.2 Lateralidad y Escritura.....	29
2.3.1.3 Segmentación.....	30
2.3.2 Proceso de Escritura	30
2.3.3 Estructura Narrativa.....	31
2.3.4 Imágenes de Cine Infantil.....	32
2.3.4.1 Imagen	32
2.3.4.2 Cine.....	33
2.3.4.3 El Cine Infantil como Herramienta Pedagógica de Aprendizaje Significativo	34
CAPÍTULO III. Metodología	36
3.1 Enfoque de investigación	36
3.2 Tipo de investigación	36
3.3 Unidad de análisis y matriz categorial	37
3.4 Cronograma.....	38
3.5 Instrumentos	39
3.6 Plan de análisis de datos.....	40

CAPÍTULO IV. Propuesta de Intervención Pedagógica	41
4.1 Descripción de la Propuesta	41
CAPÍTULO V. Organización y Análisis de Datos	47
5.1 Reincorporación de conceptos	47
5.1.1 Escritura.....	47
5.1.2 Ortografía.....	48
5.1.3 Lateralidad	48
5.1.4 Segmentación.....	48
5.1.5 Proceso de Escritura	48
5.1.6 Estructura Narrativa.....	48
5.1.7 Imágenes de cine infantil.....	49
5.2 Análisis de Resultados por Fases	49
5.2.1 Fase de Sensibilización - ¿Cómo represento mis gustos con el lenguaje?	49
5.2.2 Fase de Implementación - Observo, analizo y escribo.	54
5.2.3 Fase de Evaluación - Socializo mi escrito.	62
CAPÍTULO VI. Conclusiones y Recomendaciones.....	74
Referencias.....	77
Anexos	80

Índice de Tablas

Tabla 1. Indicadores de los elementos formales de la escritura.....	30
Tabla 2. Indicadores del Proceso de Escritura	31
Tabla 3. Indicadores de la Estructura Narrativa.....	32
Tabla 4. Indicadores de aprendizaje - Imagen de cine infantil	35
Tabla 5. Unidad de Análisis.....	37
Tabla 6. Descripción de la Propuesta.....	41

Índice de Figuras

Figura 1. Resultados Fase 1 Categoría Elementos Formales de la Escritura.....	50
Figura 2. Prueba inicial estudiante #11.....	50
Figura 3. Prueba inicial estudiante #3.....	51
Figura 4. Prueba inicial estudiante #14.....	51
Figura 5. Prueba inicial estudiante #1.....	52
Figura 6. Prueba inicial estudiante #14.....	53
Figura 7. Prueba inicial estudiante #11.....	53
Figura 8. Resultados Fase 2 Categoría Elementos Formales de la Escritura.....	54
Figura 9. Taller 5 estudiante #10.....	55
Figura 10. Resultados Fase 2 Categoría Proceso de Escritura.....	56
Figura 11. Resultados Fase 2 Categoría Estructura Narrativa.....	58
Figura 12. Inicio de prueba intermedia estudiante #16.....	58
Figura 13. Nudo de prueba intermedia estudiante #16.....	59
Figura 14. Desenlace de prueba intermedia estudiante #16.....	60
Figura 15. Resultados Fase 2 Categoría Imágenes de Cine Infantil.....	61
Figura 16. Integración de Imágenes al Escrito estudiante #14.....	62
Figura 17. Resultados Fase 3 Categoría Elementos Formales de la Escritura.....	63
Figura 18. Errores y Correcciones de la estudiante #10.....	65
Figura 19. Resultados Fase 3 Categoría Proceso de Escritura.....	66
Figura 20. Planeación de Prueba Final.....	66
Figura 21. Textualización Fase 2 del Inicio estudiante #3.....	67
Figura 22. Textualización Fase 3 final del Inicio estudiante #3.....	67
Figura 23. Resultados Fase 3 Categoría Estructura Narrativa.....	68
Figura 24. Borrador del Nudo de la estudiante #14.....	69
Figura 25. Nudo Final de la estudiante #14.....	69
Figura 26. Narración Final de la estudiante #8.....	71
Figura 27. Resultados Fase 3 Categoría Imágenes de Cine Infantil.....	72
Figura 28. Dibujo Final estudiante #5.....	73
Figura 29. Dibujo Final estudiante #13.....	73

CAPÍTULO I. Contexto Investigativo

En este capítulo se describen tanto las características como las condiciones del contexto local, además de las institucionales, socioculturales, cognitivas y culturales que se encontraron en el proceso de caracterización y diagnóstico de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua propia. También se aborda el problema de investigación, justificación, pregunta problema y objetivos que hacen parte de este trabajo investigativo.

1.1 Contexto Institucional

El contexto donde se realiza el proyecto es el Liceo Femenino Mercedes Nariño I.E.D.¹ una institución oficial de educación pública ubicada en la ciudad de Bogotá que se encuentra localizada en la localidad Rafael Uribe Uribe, número 18 de Bogotá, y que hace parte de la red educativa, de uno de los veintiocho colegios de carácter oficial con los que cuenta en total la localidad. Estos tienen como responsabilidad la gestión de la educación formal y académica de los niños y adolescentes de todo el sector. Además, el Liceo cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) que se encuentra en vigencia desde el año 2022, construcción que se dio de manera colectiva teniendo en cuenta a toda la comunidad educativa; uno de los aspectos del P.E.I. que se denota es su lema actual “liceístas, críticos, reflexivos y autónomos, transformadores de contextos para la convivencia” (PEI, p.1), el cual sintetiza e indica que las competencias sociales y académicas son importantes en la formación integral de vida cotidiana de todos los estudiantes de su comunidad, así como se evidencia también en la asignatura formal de Español, la cual es la materia que cursan las 16 niñas participantes de este proyecto de investigación, estudiantes del grado 201 de primaria, de la jornada tarde, dentro de su proceso de

¹ Según la fuente del Manual de Convivencia e información dada por el Liceo Femenino Mercedes Nariño

enseñanza y aprendizaje de la escritura del español como lengua propia. De esta manera, las estudiantes pueden hacer parte vital de la sociedad y desarrollar la habilidad de comunicación de manera asertiva en los diversos contextos actuales donde deben y necesitan interactuar, así como en su futuro.

1.2 Caracterización de la Población Objetivo

A partir de observaciones participativas, registros en diarios de campo (ver anexo 12), entrevista formal con la docente titular (ver anexo 1) y por medio de un conversatorio grupal, en donde se socializó y explicó el objetivo de la actividad, es decir, conocer aspectos y características académicas relevantes del grupo de las 16 niñas estudiantes participantes del proyecto, a través de la aplicación de una caracterización y prueba escrita y de dibujo (ver anexo 2), con seis preguntas guía, que motivaron la participación continua de todas las estudiantes. Se buscó conocer y registrar información personal como sus nombres, edades y gustos sobre el cine infantil, con el fin de tener un soporte de datos de la población.

Las participantes de la investigación son estudiantes de segundo grado de primaria de la jornada tarde (JT), el proceso de intervención se llevó a cabo durante el año 2025. Teniendo en cuenta su grado y los resultados de la caracterización (ver anexo 3), se identificó que las integrantes del curso 201 tienen entre 6 y 9 años, donde la mayoría de las estudiantes (62.3%) tiene 7 años, el porcentaje restante está dividido de la siguiente manera: el 6.3% tiene 6 años, el 25.3% tiene 8 años y el 6.3% tiene 9 años. Es un grupo femenino y no hay estudiantes con necesidades educativas especiales. De acuerdo con el desarrollo cognoscitivo de Piaget (1969) las niñas se encuentran en las etapas Preoperacional (2-7 años) y de Operaciones Concretas (7-11 años), donde empiezan a desarrollar habilidades para simbolizar el mundo, por ejemplo, tratar de

escribir palabras y símbolos; y al final con las Operaciones Concretas, logran desarrollar una comprensión y representación de su pensamiento, más avanzadas en la práctica Piaget (1969). Sustentados en estos datos, se planeó también aplicar la estrategia didáctica significativa de escritura, de acuerdo con el conocimiento previo de las estudiantes sobre la escritura, las imágenes y el cine infantil, de manera que las actividades y talleres de clase planeadas respondieran a sus necesidades de aprendizaje Ausubel (1983).

Adicionalmente, en los resultados acerca de los gustos de cine infantil (ver anexo 4) y su conocimiento previo con respecto al cine infantil, se identificó que el 25% de las estudiantes escribió y dibujó que su película de cine infantil favorita es “*Los Minions*” (Balda & Coffin), también el 12.5% dijo que “*Barbie*” (Gerwig) es su película preferida y en su orden, otras películas de reciente estreno, que fueron mencionadas y representadas en dibujo fueron “*IntensaMente 2*” (Mann), la familia Madrigal (haciendo referencia a la película *Encanto*), “*Mufasa*” (Jenkins) y “*Sing 2*” (Jennings). Gracias a la popularidad en el grupo, y a su reciente estreno, se seleccionaron estas películas para que sean significativas, inspiradoras y ejemplo modelo en el proceso de escritura de las estudiantes; esto sin exceptuar otras películas nombradas, que, aunque no son populares, son una fuente de inspiración para otras estudiantes, y también se podrán utilizar en el proceso de intervención en talleres prácticos de escritura individual.

En el ámbito académico del grupo, su docente titular de la asignatura de Español como lengua propia es quién también se desempeña como su directora de curso y además encargada de enseñarles las asignaturas de matemáticas, sociales, naturales, ética y religión al mismo grupo, y a otros grados y/o cursos del Liceo Femenino, considera que las estudiantes de 201 JT tienen buen rendimiento académico en general; sin embargo, ella dice que deben fortalecer su escritura

y lectura por medio de dictados, actividades de comprensión de lectura, lectura individual y grupal en voz alta y producción textual partiendo de la descripción de imágenes. Por lo anterior, también se tomó en cuenta la opinión de la docente respecto a las necesidades académicas que manifestó del grupo en la entrevista, para apoyarla y así reforzar los procesos y bases que tenía anteriormente con las estudiantes (ver anexo 1).

1.3 Diagnóstico

Inicialmente, una prueba diagnóstica individual (ver anexo 2) fue aplicada al grupo. Esta prueba contaba con preguntas abiertas que fueron preparadas, siguiendo Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) del año 2020, las sugerencias que la docente titular de Español del grupo expresó en la entrevista y las necesidades de aprendizaje de la lengua, observadas y registradas en los diarios de campo (ver anexo 12) de la investigación para evaluar en especial, la escritura de las niñas; pues la escritura es una habilidad en la que se deben empezar a formar los niños en su primer ciclo de escolarización formal, en donde se encuentra el grado segundo de primaria, motivo de este proyecto MEN (2020).

En la primera pregunta del diagnóstico se realizó un dictado, donde se evidenciaron errores de ortografía en la escritura, como, por ejemplo, el mes “*Marso*” con “*S*” y no con “*Z*”. También hubo un error de lateralidad al escribir el número “*3*” de la fecha del día, por una “*ℰ*” es decir, que la estudiante confunde la letra “*E*” y el número *3* por su parecido lateral. En general, aquí se evidenció que el grupo ya tiene experiencia con la metodología de los dictados y un conocimiento previo del código de los grafemas formales del alfabeto y de los números, y que en general deben mejorar la ortografía y la lateralidad con la práctica.

Por medio de la segunda pregunta del diagnóstico se pretendió confirmar la hipótesis, según lo observado por la investigadora; si la población comprende que una de las formas de identificarse socioculturalmente con sus compañeros es por medio de la grafía legible y/o escritura clara para representar su nombre. Se evidenció que todas las estudiantes comprendieron la instrucción, ya que hicieron la tarea de escribir su nombre con una buena grafía que es legible, aunque en algunos casos puede mejorar respecto al tamaño, ubicación y separación de las letras y palabras.

A través de la tercera pregunta, de característica sociodemográfica, además de conocer la edad promedio del grupo, se quiso identificar cómo las estudiantes representaban la grafía de su edad, es decir si es en cifras o en letras, y además si estos datos eran legibles de acuerdo con el estándar alfanumérico del español. Según la autora Emilia Ferreiro (2006) en la distinción de la representación de números y palabras se puede conocer la etapa de escritura en la que se encuentren los niños. A las participantes, en cuanto a su edad, no se les indicó si debían escribir en cifras o en letras sus años, para dejarlo a su juicio o preferencia de acuerdo con su conocimiento individual. En las respuestas se encontró que la mayoría prefiere y tiene más seguridad al escribir los números en cifras que sí eran legibles, y en un solo caso se encontró un error de ortografía al escribir el número “*ciete*” en lugar de “*siete*”.

En la cuarta pregunta, sobre escribir el nombre de la película infantil favorita de cada participante, se consideró importante partir del conocimiento previo de las estudiantes sobre el cine infantil, para saber también, si había gustos en común; de esta manera, se conocieron las películas que ellas prefieren y que son realmente significativas para el grupo, por esa razón se tuvieron en cuenta, como material y con base en estas películas infantiles que realmente las motivan, se planearon las actividades y talleres de escritura. Asimismo, la teoría del aprendizaje

significativo de David Ausubel (1983), plantea que se logra interiorizar el nuevo conocimiento, en este caso de la escritura, cuando las estudiantes la relacionan con el conocimiento anteriormente adquirido Ausubel (1983), lo que serían las películas infantiles conocidas y vistas, lo cual le daría un sentido lógico, adquisición, valor y motivación a la escritura que las participantes del proyecto produzcan al respecto. En la escritura de los títulos de las películas también se encontraron errores de ortografía con las letras “B y V” al escribir “*mi billano favorito*” al igual que se observó que se debe reforzar la regla del uso de mayúsculas para nombres propios.

Con la quinta pregunta, se pretendió confirmar la capacidad de argumentación escrita de las estudiantes, es decir, si lograban escribir al menos una oración y/o frase, de lo que piensan y opinan, acerca del por qué les gusta su película, ya que, también de acuerdo a la docente titular de Español (ver anexo 1), es necesario el aprendizaje y refuerzo de la escritura de textos cortos, desde el ciclo 1, con la intención que las estudiantes puedan aprender a expresarse coherentemente de manera escrita y así mejoren y puedan aplicar esta capacidad cognoscitiva en todas las áreas educativas escolares y en su vida cotidiana. En las respuestas, se evidenciaron errores en la separación de la conjunción “**porque**” para explicar causa, razón o motivo según la consulta en la Real Academia de la Lengua (RAE 2025). Por ejemplo, ellas escribieron “*me gusta por que [sic] es muy bonita*”. Otros errores repetitivos, que ya se denotaron en otras preguntas, es en el correcto uso de mayúsculas y minúsculas, de lateralidad con las letras, de ortografía y en cuanto a la producción de textos cortos se observó que, aunque tenían más argumentos e interés para describir su película, manifestando las preguntas: “cómo se escribe” “cómo se dice” aún no podían escribir todas sus ideas de forma autónoma (ver anexo 2).

Finalmente, por medio del dibujo de su película favorita, se buscó que las estudiantes se motivaran y representaran su creatividad y conocimiento sobre la película de su gusto, pues en el caso que aún estén aprendiendo a escribir sus ideas, se puedan sentir motivadas a expresar su pensamiento de esta manera. De acuerdo con lo que explica Roland Barthes (1964) en su postulado sobre la retórica de la imagen, se encuentra un mensaje denotado y connotado en los signos que componen la imagen Barthes (1964); teniendo en cuenta lo anterior, en las actividades se buscaría inicialmente describir la relación literal del dibujo que las niñas realicen, denoten y representen con su película favorita y más adelante en el proceso de los talleres de escritura, revisar si necesitan proponer un mensaje lingüístico que explique mejor su dibujo y la imagen de la película infantil que observen.

Para concluir, en los resultados de la prueba diagnóstica, se encontró que todas las estudiantes del grupo de 201 JT tienen un buen nivel de representación del lenguaje en sus grafemas, aunque no perfecto, pues se corroboró la importancia de fortalecer y acompañar su proceso de escritura para textualizar todas sus ideas, y comparado a lo que propone la autora Ferreiro (2006) para el promedio de la misma edad de niños participantes de otros contextos, como los europeos, e incluso, por medio de la observación de la grafía, cuando escriben sus nombres, fecha, edad y gustos, se observa, que las participantes ya tienen consciencia de la correcta representación formal de las letras y los números, puesto que, se esfuerzan por escribir legiblemente, por lo contrario, Ferreiro (2006) sugiere que a esa misma edad aún los niños pueden representar el lenguaje con símbolos diferentes a las letras formales del alfabeto. De ello no se observó en ningún caso en las niñas del grupo participante.

Así pues, la competencia escrita es lo que se recomienda trabajar en este proyecto con las estudiantes del grado 201 JT, porque los hallazgos de la prueba diagnóstica evidenciaron la

necesidad de que empiecen a producir textos escritos, tal como lo plantean los estándares básicos en el ciclo 1, que respondan a diversas formas comunicativas masivas MEN (2020), como lo es el cine infantil, para fortalecer la escritura autónoma de sus ideas y de igual manera mejorar su ortografía, el uso de mayúsculas y minúsculas, separación de palabras y lograr la descripción de narraciones basadas en imágenes significativas de cine infantil con los talleres de escritura que se establecieron en la población como herramienta de aprendizaje significativo Ausubel (1983).

1.4 Problema de Investigación

La escritura es una de las competencias lingüísticas fundamentales en la vida cotidiana de los individuos, en la construcción de la sociedad y en todas las áreas académicas formales que se deben cursar en los ámbitos educativos, gracias a la escritura se pueden registrar, crear, explicar y sustentar diversos puntos de vista; así se explica en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN 2020). Según lo anterior, se puede y debe desarrollar esta competencia escrita desde el ciclo 1, de educación primaria, donde se encuentran las participantes del proyecto, hasta un nivel de producción textual, es decir, donde ellas logren redactar un texto que comunique y describa sus ideas, pues se identificó que el grupo aún necesita fortalecer esto.

Cassany (2012) define la escritura como “un proceso complejo que requiere reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas” (p.10). Esto es algo que en el grupo de 201 JT se puede desarrollar con la ayuda del cine infantil porque las estudiantes recuerdan sus películas favoritas por gustos personales y diferentes razones (ver anexo 2). Lo que se observó, que sí logran expresar verbalmente, conversando con otras compañeras y opinando fácilmente del por qué les gusta o no, el reto es de enseñarles a escribir esas ideas en papel sobre lo que les inspira, interesa y

recuerdan con la herramienta de imágenes del cine infantil, lo cual también logran plasmar en dibujos y colores con facilidad, ya que las tienen en su memoria como un recuerdo significativo en su vida.

Por medio del proceso de redacción de la escritura que proponen los autores Flower y Hayes (1981), se busca orientar y acompañar a las estudiantes para que sigan las fases de planificar, textualizar y revisar la escritura de sus textos Flower y Hayes (1981) basadas en las historias que narran las películas infantiles que usualmente ven, en talleres prácticos en clase donde pueden redactar todas sus ideas. Igualmente, al ser un proceso complejo y nuevo para las participantes, aunque se evidenció que tienen experiencia escribiendo, pero no redactando textos siguiendo el orden que se propone, se deben reforzar las fases en cada sesión en función de las necesidades que se sigan observando en las estudiantes pues como lo dicen los autores no tiene que ser un proceso estrictamente lineal Flower y Hayes (1981).

Aquí es donde el cine, su imagen, su narrativa y lo que comunica, cobran relevancia para integrarlas como herramienta significativa en el proyecto, con las necesidades de escritura que se plantean en el grupo. El autor Gómez (2006) en el artículo que desarrolló sobre el discurso en el texto cinematográfico, argumenta que el cine es una historia en sí misma pues tiene un significado con un mensaje preparado y estructurado, en un contexto determinado que se narra a los espectadores por medio de la manifestación audiovisual Gómez (2006) como, por ejemplo, lo es un póster o cartel de cine que es una imagen perdurable en el tiempo que se utiliza para anunciar y representar una película. En el diagnóstico se halló que en unos casos se trataban de imitar estos carteles de cine infantil, en los dibujos para representar sus películas (ver anexo 2).

En esa misma línea, Cortés (2018) explica que el cine es una narrativa audiovisual que, por medio del relato, lineal o no, cuenta una historia “en la que es necesaria la presencia de

hechos, personajes y sentimientos que buscan ser transmitidos de forma coherente” (p.3).

Asimismo, la docente titular del grado 201 JT, considera importante que las estudiantes aprendan y refuercen estos elementos que componen una narración y que, igualmente, logren describirlo de manera escrita (ver anexo 1) y así producir una historia o texto narrativo corto que en general, cumpla este modelo, con buena ortografía, estructura, orden y partiendo de la descripción de imágenes, pues las participantes tienen buena comprensión en general, pero aún no logran expresar todas esas ideas de manera concreta en un texto escrito.

Por otra parte, en la revisión documental se ha evidenciado un vacío investigativo en los antecedentes en la actualidad, en lo que, a integrar la escritura, el aprendizaje significativo y la imagen de cine infantil se refiere. Esto debido a que, aunque el tema general de la escritura se encuentra ampliamente abordado en las intervenciones locales (Páramo, 2023; Castrillón, 2021; Erazo y Rodríguez, 2020) con el apoyo del uso de sistemas simbólicos como la caricatura, la fotografía y la revista como recursos didácticos, en la práctica se hace evidente el vacío sobre cómo enseñar a textualizar las ideas previas que los estudiantes ya tienen sobre un sistema simbólico y masivo como lo es el cine infantil, en especial por parte de los estudiantes de ciclo I. Asimismo, es importante que logren describir textualmente las imágenes de cine infantil que se proyectan y publican en los diferentes medios visuales que hacen parte de su cotidianidad (MEN 2020).

Siguiendo lo que se ha dicho anteriormente, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer el proceso de aprendizaje de la escritura de las estudiantes del grado 201 JT del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.5 Objetivo General

Fortalecer el proceso de escritura de las estudiantes del grado 201 JT del Liceo Femenino Mercedes Nariño por medio del uso de imágenes que representan el cine infantil como estrategia didáctica significativa.

1.5.1 Objetivos Específicos

- Comprender la escritura de las niñas según sus etapas para implementar una propuesta pedagógica que aborde el fortalecimiento de su escritura.
- Analizar el impacto del uso de la imagen de cine infantil como estrategia didáctica significativa en los procesos de aprendizaje de la escritura de las estudiantes.
- Evaluar el proceso de aprendizaje de la escritura de las estudiantes a través de una rúbrica de evaluación.

1.6 Justificación

La necesidad de este proyecto de investigación surge debido a la importancia del aprendizaje de la escritura en el desarrollo integral de las estudiantes del grado 201 JT, para todas las asignaturas académicas que deben cursar en el Liceo Femenino Mercedes Nariño I.E.D. y para su vida cotidiana; según la Política Pública de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) del año 2022, de la ciudad de Bogotá, contexto de las participantes; la escritura debería abordarse desde el “goce y el disfrute” (LEO, p.23), ya que el 73% de los ciudadanos, la mayoría, manifiestan que “escribir es difícil” (LEO, p.18). De esto se deduce, que es muy importante la enseñanza significativa y procesual de la escritura desde el primer ciclo formal de educación de las participantes porque además es interesante cómo se puede apreciar constantemente su

proceso de aprendizaje ya que permanece un registro continuo por ejemplo, de cambios en el tamaño de su grafía al transcurrir el tiempo, en las notas de sus cuadernos, tareas, ejercicios prácticos de guías y talleres que se deben producir en clases y esto siempre se debe acompañar y valorar como un avance en su aprendizaje, para evitar que más adelante, la escritura no se disfrute, sea más compleja y hasta monótona en su educación.

Igualmente, se pretende que la utilización de imágenes de cine infantil fomente la creatividad de las participantes, que sea agradable, interesante, estimule su imaginación y la relación entre la escritura y el cine infantil pueda hacer que el aprendizaje sea más atractivo para las estudiantes del grado 201 JT y que lo puedan disfrutar realmente por la conexión emocional y el conocimiento previo que ya tienen con estas historias porque facilitan la identificación personal, social y la comprensión de emociones e ideas, todo lo que el proyecto busca reflejar en la producción textual de las participantes y así mismo se solicita y desarrolla dentro de los estándares de competencias del lenguaje para todos los estudiantes de primer ciclo (MEN 2020).

Es por esto que, en aras de aportar académicamente al contexto de investigación, en su proceso de aprendizaje del español como lengua propia, se justifica y considera pertinente enfocar el proyecto hacia el aprendizaje de la escritura, ya que se ha evidenciado este vacío y necesidad de fortalecer y reforzar los procesos de aprendizaje que ya llevan al respecto las estudiantes, con su docente titular, al igual que se valora la construcción de su conocimiento previo con la imagen de cine infantil y su relación con la escritura.

Para concluir, un motivo adicional que justifica la realización de este estudio es que, dentro de las investigaciones de pregrado del departamento de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, no se encuentra a la fecha, ni a nivel local ni nacional, evidencia de un tipo de estudio igual, que involucre la imagen de cine infantil como herramienta significativa en el

proceso de aprendizaje de la escritura en español como lengua propia en niños de primaria, ni dentro del primer ciclo de educación formal. Como se verá en los antecedentes, solo se encuentran proyectos de investigación y estudios previos que abordan la escritura e involucran otro tipo de sistemas simbólicos masivos como la revista, la fotografía, las caricaturas y el análisis del discurso publicitario de imágenes para ciclos más avanzados de educación formal. Con la premisa de lo anterior, se considera oportuno aplicar lo que el proyecto propone con la participación de la población de niñas estudiantes del grado 201 JT del Liceo Femenino Mercedes Nariño I.E.D.

CAPÍTULO II. Estado del Arte y Marco Conceptual

A continuación, se presentan los antecedentes locales, nacionales e internacionales que más se relacionan a esta investigación y el desarrollo de los constructos teóricos que comprenden este proyecto de investigación, los cuales son: Escritura, Aprendizaje Significativo, Imagen y Cine en la escuela. Los conceptos han sido seleccionados en función de establecer los antecedentes de las teorías relevantes para que funcionen de guía, orientación teórica y explicación en el transcurso y práctica del proyecto.

2.1 Antecedentes-Estado del arte

Inicialmente, se realizó una exploración documental, para responder las preguntas de qué, cómo, cuándo y dónde se han realizado, abordado, construido y aplicado los trabajos de investigación relacionados con el concepto de escritura, la relación con la imagen, el cine infantil y su importancia en el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional en su repositorio institucional; también se revisaron las investigaciones relacionadas que se han desarrollado en el contexto educativo internacional actual.

Por lo tanto, las investigaciones, desde las más recientes a las más antiguas, en orden descendente, que se revisaron para tener como guía y referencia, por su relación y aportes a la población, temas y objetivos de este proyecto son:

Inicialmente, la autora Mónica Páramo (2023) desarrolló el proyecto investigativo llamado, *La Narrativa Gráfica: Una Oportunidad para la Escritura Creativa*, por medio de la metodología de investigación-acción participativa. La autora aplicó dos pruebas diagnósticas donde encontró que las estudiantes de grado cuarto de primaria tenían dificultades en la escritura creativa y también halló que los componentes gráficos como el dibujo, la caricatura, el anime

etc., eran un motivante de interés común en la población. Se concluyó que, al escoger material de interés para las estudiantes, estaban más dispuestas a participar y realizar sus escritos, además, que ayudó a la investigadora a la hora de planear el material para aplicar en las clases de Español.

Según la autora Jhoana Córdoba (2022) en su trabajo de enfoque cualitativo, *El cine, una mirada al mundo del pensamiento crítico*, hace una propuesta de innovación pedagógica para el departamento de lenguas usando otros sistemas simbólicos como lo es el cine, que no es un objeto principal de estudio del departamento, pero según argumenta la autora, se podría implementar como estrategia pedagógica para mejorar los procesos de pensamiento crítico en los estudiantes de grados décimos de Bogotá, al igual que se argumentan las razones por las cuales un docente de español como lengua materna podría aplicar la didáctica y metodología aquí propuesta para que los estudiantes se motiven con el cine, debido a la carga semiótica y simbólica, que puede ser descubierta a través de un arduo análisis por parte de los estudiantes que se interesan naturalmente por su conocimiento previo.

Para continuar, Gonzáles (2022) realizó el proyecto de investigación de tipo exploratorio, *Pedagogía intercultural desde el análisis semiótico y la alfabetización mediática en ciclo v*, como propuesta de innovación didáctica para el departamento de lenguas, en donde una de sus actividades propuestas es analizar el lenguaje de las imágenes virtuales y multimodales a las que se puede estar expuesto en la cotidianidad, como en relación a este proyecto, lo sería la publicidad del cine infantil que se genera a partir de la distribución de las imágenes de películas por todos los medios de comunicación para que llegue a la vista de los consumidores en este caso, los niños. Al igual que se sustenta el concepto de la imagen de consumo masivo desde la semiótica, su importancia y lógica de aplicación para la reflexión y el valor de los procesos de

identidad cultural, desarrollo de pensamiento crítico y diversos procesos de interacción social que se dan con los estudiantes.

Al mismo tiempo, Pérez y Saavedra (2022) desarrollaron la investigación documental de tipo cualitativo *Posibilidades del séptimo arte en el aula de lenguaje* como trabajo de grado para el Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional. En esta búsqueda se tenía como objetivo analizar el papel del cine en la enseñanza del lenguaje, en la cual se relacionan importantes trabajos sobre este tema, como lo es la investigación internacional de Chile, *El lenguaje como imagen/la imagen como lenguaje* de Escobar (2016) donde se vincula la imagen y el lenguaje para entender el complejo proceso de la narración de una adaptación cinematográfica que se realizó del libro a la película. Este aporte es fundamental para conocer otras perspectivas y lecturas del cine para la licenciatura de lenguas en el mundo y cómo en estos contextos se articula la enseñanza y aprendizaje de las competencias comunicativas de la lengua materna.

Además, Infante (2022) de la facultad de educación de la Universidad de Salamanca en España, con su trabajo *El cine como recurso didáctico: Pocahontas. Aplicaciones en Educación Primaria* propuso el uso de la película completa para no solo entretener a los niños en su tiempo libre sino como una fuente de aprendizaje significativo y un espejo de la sociedad, como el mismo autor lo describe, para desarrollar varias temáticas de las cargas simbólicas que trata la película de *Pocahontas*; lo que relaciona a este proyecto directamente con la población, el tipo de recurso didáctico visual y lo significativo que es para los niños participantes este tipo de recurso.

Igualmente, la autora Castrillón (2021) desarrolló el trabajo de grado del departamento de lenguas, *Fotografía narrativa: herramienta para fortalecer la producción escrita*, en donde buscaba la incidencia que tenía la imagen en la producción escrita de las estudiantes del Liceo Mercedes Nariño de Bogotá, por lo que realizó una investigación acción participativa en donde

se involucró y guió el proceso con talleres elaborados para enseñar a entender, desde la teoría implícita de la semiótica puesta en la práctica, las diferentes herramientas visuales y cómo esta comprensión se podría redactar en ejercicios escriturales sobre lo observado; en esto está el aporte a éste proyecto, en la construcción de talleres de escritura, que aplicó, ya que tomó imágenes de películas con una breve descripción para que las estudiantes pudieran desarrollar su producción textual al respecto. En las conclusiones la tesista explica que, debido a la nueva normalidad virtual, que ocurrió en el tiempo de su trabajo, fue difícil implementar unas de sus actividades propuestas por el desconocimiento del manejo de las plataformas online al igual que por parte de las estudiantes su manejo, ya que no estaba preparado el proyecto para esta situación, pero afirmó que si logró unos de sus objetivos y la participación de las estudiantes en la práctica escrita; esto también es importante tenerlo en cuenta ya que el proyecto puede estar susceptible a cambios no previstos, como lo fue en este caso.

También, la autora Camacho (2020) en su trabajo *La imagen publicitaria: recurso didáctico para la competencia interpretativa* presentó esta propuesta como investigación del departamento de lenguas con un enfoque de investigación-acción cualitativa con el grado segundo de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño, ella expone una propuesta basada en el análisis de imágenes publicitarias con el objetivo de fortalecer la competencia comunicativa e interpretativa de las estudiantes de primaria, todo ello desde la semiótica tomando como referentes teóricos a Roland Barthes y Umberto Eco. Además, como producción final las estudiantes realizaron su propia imagen publicitaria con mensajes lingüísticos textuales, basándose en las actividades previamente aplicadas en las sesiones, lo que en conclusión evidenció el proceso de aprendizaje, análisis y capacidad de las estudiantes de producir un texto al respecto, aun en su temprana edad. La población de estudiantes se relaciona con el proyecto

por su grado escolar y tema de imagen, lo que también brinda una idea de cómo abordar al mismo tipo de curso junto con la temática de texto y a los niños que la comprenden.

Por su parte, las autoras Erazo y Rodríguez (2020) en su monografía de lenguas *Escritura colaborativa: una revista escolar para fortalecer la escritura inicial*, realizaron una revista escolar donde evidenciaron los ejercicios de escritura, de forma colaborativa, de dos grupos de estudiantes de grado primero, en los cuales aplicaron la teoría de la Redacción como Proceso Cognitivo de Flower y Hayes (1981), que explica el proceso de planificación, textualización y revisión, lo que facilitó que logran mejorar su producción textual, gracias a esta orientación, y aunque en el proceso se encontraron limitaciones, para la interpretación de los textos de sus estudiantes, al final lograron la creación y publicación de la revista con escritos basados en experiencias personales de sus estudiantes. De esto también se rescata cómo se logra articular el trabajo procesual de guía, revisión y corrección constante, para fortalecer los procesos de escritura de los estudiantes.

En la búsqueda se encontró que en el Departamento de Lenguas se han aplicado diversos ejercicios en varias poblaciones educativas, y propuestas donde se ha usado e implementado el cine y la imagen para asociarlos con la enseñanza y aprendizaje de, por ejemplo, el análisis crítico de la narrativa intercultural con discursos visuales, la escritura creativa para motivar la producción textual a través de diversos tipos de imágenes, el pensamiento crítico con películas como estrategia pedagógica, el discurso publicitario siendo sus imágenes el principal recurso didáctico, la comprensión de lectura de textos multimodales con imágenes y mensajes lingüísticos para mejorar su comprensión, donde se implementaron didácticas de lectoescritura con reproducción de fragmentos de películas, la lectura en general de fotografías y caricaturas.

Igualmente, en otras universidades del contexto internacional, en facultades y departamentos como en artes y educación se encontró que se han implementado interesantes ejercicios de lectoescritura, donde gracias al nivel académico avanzado de los participantes se logran unir y aplicar las dos competencias de lectura y escritura al tiempo. No obstante, en medio de toda esta diversidad son pocos los estudios que trabajan directamente la escritura significativa en niños de nivel inicial, así como lo plantea el presente trabajo, por medio de la imagen de cine.

2.2 Tema Central de Estudio

La escritura es el tema de estudio de esta investigación. Las definiciones y autores que fundamentan este concepto se presentan enseguida.

2.2.1 Escritura

La escritura se explica como un proceso que implica tener habilidades cognitivas y lingüísticas previas, así lo define el autor Daniel Cassany (1993) en *Describir el Escribir*, para Cassany cuando se escribe hay un proceso de construcción emocional, cognitivo y sociocultural, del pensamiento, donde el escritor debe organizar sus ideas y expresarlas de manera coherente Cassany (1993), por lo cual es una herramienta fundamental en todas las áreas educativas para el aprendizaje y la reflexión de los estudiantes. Por ende, al empezar a orientar a las participantes en textualizar sus ideas previas, implica que logren describir su conocimiento previo de forma organizada.

Además, los autores Flower y Hayes (1981) describen un modelo de escritura que no es lineal ni estandarizado para todos los escritores, pues según su texto en inglés *A Cognitive Process Theory of Writing*, escribir es un proceso complejo donde en general se deben planificar las ideas, luego se plasman o textualizan las ideas y al final se revisa y corrige el texto y así el mismo escritor debe evaluar y editar el texto para mejorar su claridad, coherencia y efectividad.

Por otra parte, desde la perspectiva de la autora Emilia Ferreiro (2006) en *La Escritura Antes de la Letra*, la representación de las palabras con letras formales de la lengua debería ser considerada, para los niños que están aprendiendo a escribir, como grafemas no icónicos, porque para ellos funcionan como letras sin importar que no tengan similitud con los caracteres del alfabeto estándar al igual que con los números. De esta manera, es importante tener esto en cuenta al momento del análisis de la producción textual, para evitar juzgar la escritura de los niños; se deben considerar sus grafemas y representaciones particulares a fortalecer de acuerdo con el periodo de evolución de escritura en que se encuentren los participantes de este proyecto.

En este sentido, a partir de los autores (Cassany 1993; Flower y Hayes 1981) se entiende por escritura como un proceso complejo de textualización de ideas, que debe estar mediado, guiado y orientado desde el ciclo inicial de educación formal para lograr que la producción escrita final sea organizada, estructurada y coherente. También, con base en las definiciones presentadas se puede complementar que según *Los Estándares Básicos De Competencias Del Lenguaje* (2020) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la producción textual es una de las competencias comunicativas en las que se deben formar los niños en su primer ciclo de escolarización formal, en donde se encuentra el grado segundo de primaria, motivo de este proyecto. En este orden de ideas, es necesario el aprendizaje de la escritura desde temprana edad con la intención de que los estudiantes puedan aprender a expresarse coherentemente de manera escrita y así mejoren y puedan aplicar esta capacidad cognoscitiva en todas las áreas educativas escolares y en su vida cotidiana.

Igualmente, el MEN (2020) indica en sus lineamientos que los textos que se producen “responden a diversas necesidades comunicativas” (p.32). Por lo tanto, el objetivo general del proyecto es que los estudiantes logren articular su escritura describiendo lo que pueden observar

en una imagen de cine infantil, lo que en función de este proyecto hace parte “de otros sistemas simbólicos” (p.33), para que al mismo tiempo se propicie su producción textual en un lenguaje tan diverso, interesante y abierto a interpretación como lo es el cine infantil, que, aunque comúnmente se muestra como un pasatiempo y una distracción para los niños, podría funcionar como una herramienta didáctica si se le da el sentido pedagógico y metodológico apropiado.

Finalmente, el documento *Política Pública De Lectura Escrita y Oralidad 2022-2040* de la ciudad de Bogotá, contexto local de las estudiantes del proyecto, plantea que “la escritura debería hacer parte de un ejercicio cotidiano no solo dentro de la educación formal en la escuela, sino que también se necesita para los diversos contextos informales donde se desarrollan los ciudadanos” (p.67). Es aquí donde se propone el uso de las imágenes de cine infantil como recurso didáctico y elemento dinamizador para los niños, ya que el cine hace parte de sus actividades artísticas de diversión informales y tendría sentido si se articula para motivar y guiar los procesos de aprendizaje de escritura sobre los contenidos que ven los estudiantes.

Con posterioridad a la revisión teórica anterior, la escritura, la imagen y el cine infantil se entienden como una triada que en la práctica pedagógica se pueden complementar como potenciales facilitadores del aprendizaje de la escritura desde el ciclo inicial, la cual de por sí es un proceso muy complejo en los diferentes ciclos de educación formal, incluso en los más avanzados.

2.3 Subcomponentes

2.3.1 Elementos Formales de la Escritura

2.3.1.1 Ortografía

Según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), la ortografía se define como el conjunto de normas gramaticales de una lengua para comprender bien lo que se escribe, y así se pueda percibir con claridad (RAE, 2010). En este caso, el español es la lengua propia de las participantes de 201 JT, quienes deben fortalecer sus conocimientos previos sobre las reglas de ortografía de lo que textualizan y así lograr identificar y corregir los errores en sus textos. En los elementos ortográficos se evidenció que las estudiantes deben mejorar el uso de las mayúsculas y minúsculas, las tildes, el uso de la letra (h), el uso de las letras (s, c), (v,b), (z,c,s) por su parecido en el sonido en la pronunciación de las palabras que tienen esas letras y la puntuación con comas y puntos finales.

2.3.1.2 Lateralidad y Escritura

La lateralidad es una conducta motriz del cuerpo humano que permite establecer el dominio neuro cerebral de los movimientos naturales de las personas; por ejemplo, la preferencia manual por escribir y ser zurdo, diestro o ambidiestro es una característica que se desarrolla desde la infancia y se puede evidenciar aún más cuando los niños empiezan a dibujar y escribir, como lo explican en su estudio las autoras Montaña y Vergara (2015).

Cuando los niños están en el proceso de aprender el código del alfabeto y los números pueden llegar confundir unas letras por su parecido lateral, y por esta razón escriben algunos grafemas, al contrario, como lo son, (b-d) (u-n) (p-q) (3-E). Debido a esto, es importante fomentar la práctica en los talleres y corregir asertivamente a las estudiantes participantes en estos errores de lateralidad textual que se evidenciaron desde las pruebas diagnósticas (ver anexo 2).

2.3.1.3 Segmentación

La correcta separación de palabras al escribirlas dejando un espacio prudente entre palabra y palabra para que visualmente sea coherente la lectura del texto se entiende como segmentación, así lo explica la autora, Raygoza (2009). En el proceso que tienen los niños en general de aprender a escribir, es uno de los aspectos que se deben corregir, pues es normal que al inicio del ciclo se tenga este error que es característico de los aprendices. La separación escrita de conjunciones como “**porque**”, “**por qué**” y “**porqué**” es también parte de los aspectos formales de la escritura que se pretende corregir y enseñar en la práctica a las estudiantes participantes de este proyecto con una estrategia adecuada que les permita ser conscientes de lo que textualizan.

Tabla 1. Indicadores de los elementos formales de la escritura

Escribe sin errores ortográficos, o los identifica y corrige.
Escribe sin errores de lateralidad en las letras, o los identifica y corrige.
Separa correctamente las palabras en la escritura de su texto.

Fuente: Propia.

2.3.2 Proceso de Escritura

Con relación a la escritura, se propone guiar a las participantes conforme al modelo propuesto por los autores Flower y Hayes (1981), quienes plantean una redacción procesual en tres etapas (planificación, textualización y revisión) las cuales permiten, en general, organizar las ideas, plasmarlas y corregirlas. En la planificación se busca acceder a la información de memoria sobre las ideas de lo que se planea escribir, pensando en el tema, objetivo y todos los conceptos que se puedan relacionar y generar de una manera significativa para así emplear la información más útil. Luego en la textualización, la información de la planeación es transcrita y/o plasmada a

mano en el papel o en un dispositivo digital que al redactor le permita observar, cuestionarse y buscar más información, sobre el texto. Por último, en la revisión se debe releer todo el texto para evaluar si se comprende y es lógico, y luego ver si es necesario editarlo y corregirlo.

La evidencia de este proceso se aplicará e implementará en la realización de los talleres de escritura donde se orientará a las estudiantes con actividades que, en la práctica escrita, se relacionen directamente con cada una de las tres etapas del proceso de la escritura. Por ejemplo, en la etapa de planeación se propone que las estudiantes realicen una lluvia de ideas grupal, luego en la textualización que redacten estas ideas previas y que en la revisión puedan corregir errores de ortografía y de coherencia de sus textos.

Tabla 2. Indicadores del Proceso de Escritura

Planea todas las ideas y las palabras que va a escribir en su texto.
Redacta a mano un texto corto en el cual las ideas planeadas toman forma de manera coherente.
Revisa y corrige todos los errores en su redacción a partir de las correcciones de la docente y también de forma autónoma.

2.3.3 Estructura Narrativa

Debido a la naturaleza de las imágenes, de cine infantil, que se van a usar como herramienta pedagógica, se considera adecuado formular la escritura de textos narrativos (cuentos cortos) por parte de las estudiantes participantes de esta investigación. Además, la producción de textos que responden a diversas necesidades comunicativas es una de las competencias básicas que deben empezar a desarrollar desde el primer ciclo de escolaridad formal MEN (2020).

Según el autor Zapata (2002) dentro del análisis formal de la estructura de un relato, éste siempre cumple con la estructura canónica y/o clásica del planteamiento o inicio, nudo y desenlace dentro de una narración. En el inicio se busca que se presenten los personajes, el contexto y que se describa en general el planteamiento de la narración. En el nudo se busca que se desarrolle el problema o conflicto que presentan los personajes en el relato. Finalmente, en el desenlace se presenta la resolución de los hechos del problema de la narración.

La estructura de inicio, nudo y desenlace no debe ser estrictamente lineal o secuencial, pero debido a que se evidenció que las participantes de esta investigación tienen un acercamiento inicial con el análisis de la estructura de una narración se propone que la implementación de la enseñanza y las actividades sí sea lineal para facilitar la comprensión del tema a las estudiantes.

Tabla 3. Indicadores de la Estructura Narrativa

Identifica y describe el inicio y el contexto donde acontece una narración.
Identifica, describe y crea los hechos de una narración con 3 o más personajes.
Identifica, describe y crea la resolución de los hechos de una narración.

Fuente: Propia

2.3.4 Imágenes de Cine Infantil

2.3.4.1 Imagen

De acuerdo con Roland Barthes (1964) y sus postulados sobre la retórica de la imagen, se deben tener en cuenta ciertos mensajes que ayudan a la comprensión del mensaje de una imagen; por lo tanto, no es debido a la casualidad o a la coincidencia, sino a los mensajes intencionales de la misma imagen, pues está cargada de significados específicos que buscan ser transmitidos a sus determinados destinatarios Barthes (1964).

De esta manera, para los propósitos de este estudio, se indaga sobre la imagen de cine infantil especialmente, y su relación con lo que esta inspira a las participantes, así como su significado e interpretación, buscando como objetivo una expresión evidente en su producción escrita con la mayor claridad posible. Por ejemplo, en la imagen de cine infantil se pueden encontrar mensajes lingüísticos como el título, que soportan el contenido literal e inferencial de los mensajes, es decir, la denotación y la connotación de ésta Barthes (1964). Lo anterior sería un ejercicio interesante para aplicar con las niñas participantes, pues podrían comunicar lo que para ellas expresa la imagen de cine sin codificación y describirla, de ser necesario por medio de un pequeño mensaje lingüístico, como ya se apreció en algunos de los resultados y dibujos de la prueba diagnóstica (ver anexo 2) para descifrar lo que para ellas está codificado y por qué no, respecto a la forma cultural y a su relación en sus experiencias de vida cotidiana, fortalecer este proceso de comunicación en las actividades prácticas de los talleres que se proponen implementar en su entorno de aprendizaje.

2.3.4.2 Cine

La habilidad técnica de crear imágenes artísticas en secuencia y movimiento ya sea con sonido o sin él para narrar historias es el cine (Bazin, 1966). Así pues, desde sus inicios formales, el cine está ligado tanto a la importancia de la imagen como a lo que ésta nos cuenta y a lo que interpretamos de ella, desde el papel de espectadores de una película, dentro de un ambiente cinematográfico creativo del arte.

Según Ruiz (2013), el cine es “un espejo; es decir, como instrumento de especulación y reflexión, o como máquina para viajar en el espacio y el tiempo” (p.13). Lo que plantea una invitación a estar consciente y explicar de alguna forma lo que presenta el arte cinematográfico como un ejercicio en la práctica; teniendo en cuenta los propósitos de este proyecto, que buscan

lograr que las participantes textualicen, plasmen y describan esas ideas de lo que se aprecia en una imagen de cine y de lo que ha significado el ver una película con la que se identifican por gustos y motivos personales.

2.3.4.3 El Cine Infantil como Herramienta Pedagógica de Aprendizaje Significativo

Ahora bien, el autor David Ausubel (1983) nos presenta su teoría del aprendizaje significativo, cuyo planteamiento central es que los estudiantes logran aprender de acuerdo con los dos elementos siguientes: la conexión con experiencias humanas positivas y los conocimientos previos a lo largo de su vida, los cuales pueden ser aprovechados para su beneficio académico. Por lo tanto, para objetivos de este estudio, se considera importante la aplicación de este postulado, debido a que las niñas participantes ya cuentan con conocimientos y experiencias con la imagen del cine infantil, lo que en palabras del autor Ausubel, sería semejante al material potencialmente significativo, que se pretende emplear para reforzar sus procesos de escritura en conexión con la imagen de cine para darle sentido a su aplicación en la vida cotidiana.

Paralelamente, se pretende que los ejercicios de implementación en el aula sean significativos, es decir, aplicados en un ambiente positivo, agradable y asertivo, para evitar un acercamiento negativo con la escritura y reforzar la familiarización de las niñas con un proceso donde sea normal tener errores y donde estos se puedan corregir asertivamente con el fin tanto de fortalecer las bases escriturales como de seguir incrementando todo el conocimiento que las participantes del grado 201 JT ya tienen al respecto.

Teniendo en cuenta lo que se ha venido desarrollando, el cine se puede considerar una herramienta significativa de aprendizaje en un contexto escolar y académico, ya que como también lo dice la autora Agustina Aguiar (2007) en su tesis sobre el mismo tema:

La escuela puede ser un espacio mediador de los mensajes que produce el cine, un lugar para reinterpretar la cultura masiva. Por su parte, el cine constituye una herramienta para abordar temáticas actuales que son de interés de los estudiantes y que no encuentran tratamiento en los currículos de los institutos de formación (Aguar, 2007, p.8).

En ese sentido, las estudiantes encuentran en el cine infantil un pasatiempo interesante que, dentro de un proceso escolar guiado, se puede integrar como objetivo dentro de los mismos planes de estudio conscientes y prácticos de la lengua propia, orientados a la expresión de sus habilidades comunicativas, así como de su aplicación específica en el proceso de escritura.

Tabla 4. Indicadores de aprendizaje - Imagen de cine infantil

Integra las imágenes de cine presentadas a su escrito y las describe.

Fuente: Propia

CAPÍTULO III. Metodología

En este apartado, se dilucida el método y diseño de investigación en que se sitúa este proyecto. Por consiguiente, se explica el enfoque, paradigma de estudio, los instrumentos de recolección de datos y sus procedimientos. Todo ello, con el fin de, paso a paso, esclarecer la forma y metodología en que se desarrolló este proyecto.

3.1 Enfoque de investigación

El presente trabajo tiene el enfoque cualitativo de investigación ya que, de acuerdo con Taylor y Bogdan (2000), la metodología cualitativa permite un diseño flexible en todas las fases del proceso investigativo. Esto se evidencia desde el inicio del proceso, en la selección de la temática a estudiar, la formulación de los objetivos e interrogantes del estudio, como ocurre en este proyecto, y luego, gracias a la observación participante y recolección sensible de datos subjetivos y descriptivos, incluyendo, las palabras y comprensión de las conductas de las participantes, así como se procura realizar con la participación activa de las estudiantes de segundo grado en el mismo desarrollo cotidiano de sus clases de español como lengua materna.

3.2 Tipo de investigación

De acuerdo al autor (Fals Borda, 1985) este proyecto está enmarcado dentro de la investigación-acción participativa y es guiado por el paradigma socio-crítico, dado que juntos permiten la intervención, reflexión e interpretación activa de los docentes investigadores para saber, por ejemplo, cómo se está enseñando, si los estudiantes están aprendiendo, si los objetivos de clase se logran, así como para hacer un seguimiento dinámico de los procesos y, en general, para identificar si la metodología de enseñanza y aprendizaje que se aplica en la práctica de la labor funciona en el contexto. En tales circunstancias, se procura participar de forma activa en el

contexto educativo de las niñas participantes del estudio, quienes igualmente solicitan el apoyo, ayuda y seguimiento constante para el correcto desarrollo de sus actividades escolares en clase.

3.3 Unidad de análisis y matriz categorial

En concordancia con el marco conceptual se presenta la unidad de análisis y matriz categorial con el propósito de orientar el análisis de las categorías y subcategorías con los datos obtenidos junto con los instrumentos aplicados en todo el proceso de intervención.

Tabla 5. Unidad de Análisis

Unidad de análisis: Escritura/Producción textual			
Categorías	Subcategorías	Indicadores de logro	Instrumentos
Elementos formales	Ortografía	Escribe sin errores ortográficos, o los identifica y corrige.	Diarios de campo Talleres de escritura Rúbrica de escritura
	Lateralidad	Escribe sin errores de lateralidad en las letras, o los identifica y corrige.	
	Segmentación	Separa correctamente las palabras en la escritura de su texto.	
Proceso de escritura	Planeación	Planea todas las ideas y las palabras que va a escribir en su texto.	Diarios de campo Talleres de escritura Rúbrica de escritura
	Textualización	Redacta a mano un texto corto en el cual las ideas planeadas toman forma de manera coherente.	
	Revisión	Revisa y corrige todos los errores en su redacción a partir de las correcciones de la docente y	

3.5 Instrumentos

La recopilación de datos, por medio de la aplicación de instrumentos, elaborados por la investigadora, es la principal fuente y evidencia para confirmar la teoría planteada, responder a la pregunta de investigación y justificar la fiabilidad del estudio. Los datos utilizados en este estudio se han recopilado en el aula mediante cuatro instrumentos: prueba diagnóstica, diario de campo, talleres y rúbrica de evaluación.

- Prueba diagnóstica: Inicialmente fue necesaria la creación y aplicación de este instrumento de evaluación en un formato escrito con el propósito de determinar las necesidades educativas de la población a intervenir. Lo que permitió identificar el nivel de escritura inicial en el que se encontraban las estudiantes participantes, para luego adecuarlo al estudio (Bisquerra, 2009).
- Diario de campo: Por medio de la observación directa en el aula se busca llevar un registro detallado de los hechos pedagógicos y académicos que allí acontecen durante la labor de investigación. Según Bisquerra (2009), son registros sistemáticos que permiten organizar la información cualitativa de los fenómenos observados en el contexto natural.
- Talleres: Para el autor Ezequiel Ander-Egg. (1991) el taller es una actividad educativa práctica, que facilita el trabajo real en el espacio de aprendizaje. Este instrumento no solo refuerza el contenido teórico enseñado por la docente investigadora y lo aprendido por las participantes, sino que también facilita la aplicación escrita de lo que se ha estudiado en la sesión y así desarrollar habilidades para la integración significativa y duradera del aprendizaje.
- Rúbricas: Se elaboró una rúbrica de evaluación como guía detallada para calificar y analizar el desempeño de las participantes desde la prueba diagnóstica, desarrollo de

talleres de intervención y actividades de clase (Sotomayor, et al, 2015). Con la ayuda de la rúbrica se pueden identificar las fortalezas y debilidades en el trabajo de las participantes, lo que proporciona una retroalimentación más objetiva al establecer expectativas claras de desempeño.

3.6 Plan de análisis de datos

Este apartado presenta el procedimiento relacionado al plan de análisis de datos, integrado en dos tipos de análisis. El análisis cualitativo, según Bisquerra (2009), permitirá obtener e interpretar crítica y reflexivamente la información de los diarios de campo, mientras que los resultados de los talleres implementados y calificados con la rúbrica de evaluación de las actividades, serán sometidos a análisis de frecuencias de tipo cuantitativo, como se describe en Sampieri et al. (2014) para de esta manera, determinar objetivamente el desempeño de las estudiantes participantes, durante el proceso de intervención. Este proceso permitirá obtener conclusiones relevantes de la investigación. Los pasos que se desarrollarán posteriormente en el capítulo de análisis de datos serán presentados en tres fases de intervención que serán divididas en fases de sensibilización, implementación y evaluación.

CAPÍTULO IV. Propuesta de Intervención Pedagógica

La propuesta de intervención pedagógica que se presenta a continuación se estructura y desarrolla, en diez sesiones, considerando las fases de sensibilización, intervención y evaluación, tal como se describe en Latorre, Antonio. (2005).

4.1 Descripción de la Propuesta

Fase	Objetivos	Duración	Actividades
<p>Fase de sensibilización</p> <p>Nombre: ¿Cómo represento mis gustos con el lenguaje?</p>	<p>Sesión 1 Evaluar en general la escritura de las estudiantes, según sus etapas y/o fases, donde ellas se encuentren. Así mismo, conocer sus gustos de cine infantil y conocimiento previo y con estos datos, lograr implementar una estrategia didáctica significativa del fortalecimiento de su escritura.</p> <p>Sesión 2 - Familiarizar a las estudiantes con la importancia de revisar su escritura y corregir sus errores de ortografía para así aprender y mejorar sus procesos de escritura a futuro.</p>	<p style="text-align: center;">2</p> <p>sesiones- 2 Bloques de 50 minutos cada uno.</p>	<p>Sesión 1: Prueba Diagnóstica</p> <p>De manera individual, las estudiantes realizan una actividad escrita y de dibujo de su película favorita, con 6 preguntas de respuestas abiertas. Esto con el fin de evaluar su escritura en general y saber su conocimiento previo sobre el cine infantil.</p> <p>Sesión 2: Nombre: ¡La ortografía es divertida!</p> <p>1.Breve reflexión sobre qué es la ortografía, su importancia y cómo todos cometemos errores y podemos corregirlos. -También se les mostrará la imagen de un personaje de cine y así se introduce la primera película favorita del grupo.</p> <p>2.Taller individual con la imagen y los datos de la película más popular encontrada en el diagnóstico (Los Minions) y ejemplos de las faltas de ortografía de sus mismos diagnósticos y su espacio para su corrección.</p>

			<p>3. Retroalimentación grupal, en el tablero, con las correcciones de la escritura encontradas en sus respuestas.</p>
<p>Fase de Implementación</p> <p>Nombre: Observo, analizo y escribo.</p>	<p>- Acompañar todo el proceso de escritura de las estudiantes a través de la implementación de talleres prácticos realizados en las sesiones de clase.</p> <p>- Desarrollar elementos formales de la escritura como la ortografía, lateralidad y la segmentación en los textos.</p> <p>- Motivar por medio de imágenes significativas de cine infantil, la escritura de una narración corta con base en el cine infantil, entendiendo al cine como una historia que formalmente tiene un Inicio, Nudo y Desenlace en su macroestructura; así no siempre sea lineal la secuencia o no siga</p>	<p>7 sesiones</p> <p>7 Bloques de 50 minutos cada uno.</p>	<p>Sesión 1: ¿Cuál es la historia de la escena de Barbie?</p> <p>1. Recordar la actividad realizada sobre las películas favoritas. Luego se muestra la imagen del taller con la película de Barbie (otra de las más populares del diagnóstico)</p> <p>2. Lluvia de ideas, grupal, de personajes, contexto, por qué te gusta o no te gusta. Se escriben las respuestas en el tablero.</p> <p>3. Explicar a las estudiantes que todas las historias tienen un título, personajes, ocurren en un lugar determinado y pueden opinar si les gusta o no y ¿por qué?</p> <p>4. Taller individual donde se muestran imágenes de la película animada de Barbie, la segunda película más popular del diagnóstico; las estudiantes escriben un nombre que identifique a cada personaje, un contexto, y escriben en una oración o frase, qué está pasando en esa escena de la película de acuerdo con su percepción, individual de lo que observan. (Se acompaña y retroalimenta a todas las estudiantes, permanentemente, durante el desarrollo de las actividades).</p>

	<p>un orden cronológico en los hechos que cuenta la película.</p>	<p>Sesión 2: Piensa Intensa-Mente</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lluvia de ideas sobre la película <i>Intensamente</i>, también fue mencionada en los diagnósticos. Se escriben las respuestas en el tablero. 2. Se retoman los conceptos de título, personajes, contexto, por qué te gusta o no, y se añade el concepto de emociones para que tengan en cuenta y puedan escribir y opinar sobre la película. 3. Explicar el concepto de Inicio, Nudo y Desenlace, y relacionarlo con la historia de la película. También se muestran y leen en grupo modelos cortos de Inicio, Nudo y Desenlace de otras películas mencionadas en la prueba diagnóstica como: <i>La familia Madrigal</i>, <i>Mufasa</i> y <i>Sing 2</i>. 4. Las estudiantes que tienen conocimiento previo, sobre la película <i>Intensamente</i>, pueden socializar la historia siguiendo la estructura propuesta. 5. Tarea: En casa ver su película favorita del diagnóstico, para recordar los personajes, el contexto y la historia y en general para tener ideas y empezar en la próxima clase a escribir una historia corta basada en su película. Pueden traer una imagen de apoyo para recordarla mejor. <p>Sesión 3: Planeo y Escribo sobre mi película favorita.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preguntar si las estudiantes realizaron la tarea y que algunas de ellas puedan participar y socializar, el
--	---	---

		<p>nombre, y la historia en general de su película.</p> <p>2. Taller en donde las estudiantes empiezan a escribir sus ideas, individualmente, sobre la historia que pueden crear basadas en su película favorita.</p> <p>Planeación:</p> <p>Lluvia de Ideas.</p> <p>Título</p> <p>Personajes</p> <p>Lugar</p> <p>Tiempo</p> <p>Inicio</p> <p>Nudo</p> <p>Desenlace</p> <p>3. Empezar a escribir 3-5 líneas sobre el Inicio de su historia. Siguiendo el modelo de Inicio de otras películas mencionadas en la prueba diagnóstica como: La familia Madrigal, Mufasa y <i>Sing 2</i>.</p> <p>(Se acompaña y retroalimenta a todas las estudiantes, permanentemente, durante el desarrollo de las actividades).</p> <p>Sesión 4: Revisión</p> <p>1. Las estudiantes revisan y corrigen los errores ortográficos, de textualización, de formación silábica y segmentación, que se les señala, para reescribir si es necesario y así finalizar el Inicio de sus 3-5 líneas.</p>
--	--	---

		<p>2. Dibujo que represente el Inicio de su historia.</p> <p>Sesión 5: Nudo</p> <p>1. Recordar las características del Nudo de una historia, se preguntan ejemplos a las estudiantes y se socializan, de nuevo, los ejemplos de Nudo de otras películas para seguir como modelo.</p> <p>2. Continuar el proceso de escritura de la historia con el Nudo, de 3-5 líneas y basándose en el Inicio que tienen, deben crear y escribirlo, dentro del mismo formato del taller.</p> <p>3. Se espera mayor experiencia y conocimiento de la escritura en esta sesión por lo tanto Se acompaña, revisa, corrige y retroalimenta a todas las estudiantes, todo el tiempo, en su elaboración para su finalización en la misma sesión.</p> <p>4. Evaluar con calificación, de acuerdo con la rúbrica, los textos que las estudiantes escriban en la sesión de clase.</p> <p>Sesión 6: Desenlace</p> <p>1. Recordar las características del Desenlace de una historia, se preguntan ejemplos a las estudiantes y se socializan, de nuevo, los ejemplos de Desenlace de otras películas para seguir como modelo.</p> <p>2. Escribir un Desenlace de 3-5 líneas basándose en la historia que llevan de Inicio y Nudo, es decir teniendo en cuenta el hilo conductor del escrito para finalizarlo.</p> <p>(Se acompaña y retroalimenta a todas las estudiantes, permanentemente,</p>
--	--	--

			<p>durante el desarrollo de las actividades).</p> <p>Sesión 7: Transcripción y corrección final.</p> <p>1. Como trabajo individual y de evaluación, las estudiantes transcriben las 3 partes (Inicio, nudo y desenlace) de la narración corta que han producido en las sesiones anteriores, relacionada a su película favorita.</p>
<p>Fase de evaluación</p> <p>Nombre: Socializo mi escrito.</p>	<p>-Evaluar el impacto del uso de imágenes que representan el cine infantil en el proceso de fortalecimiento, evolución y desarrollo de la escritura de las niñas.</p>	<p>1 Sesión de un bloque de 50 minutos</p>	<p>Sesión 1: Socializo mi escrito.</p> <p>1. Las estudiantes pueden leer a sus compañeras y compartir la historia completa que escribieron desde su inicio. Se propone mostrar en una exposición, alrededor del espacio del salón, los resultados de los escritos finales y de sus dibujos creados desde el inicio, para dar a conocer su trabajo durante las sesiones de escritura. (si es posible y permitido que sus acudientes también asistan)</p> <p>2. Reflexión en un corto conversatorio con las estudiantes sobre sus trabajos y creaciones de imágenes dibujadas. Sus opiniones quedarán registradas en un pequeño formato que se les dará a las estudiantes luego de la conversación podrán escribir su opinión.</p> <p>(Durante todas las sesiones se da retroalimentación constante, ya que se monitorea, revisa y corrige, a todas las estudiantes, pero, si se ve necesario, con algunas estudiantes, de acuerdo con sus resultados, si no son los esperados, se les informará, de forma amable pero también asertiva, para que se esfuercen mucho más, en continuar mejorando su escritura).</p>

CAPÍTULO V. Organización y Análisis de Datos

Con el objetivo de fortalecer el proceso de escritura de las estudiantes del grado 201 JT del Liceo Femenino Mercedes Nariño, se diseñó y aplicó una intervención pedagógica de **diez** sesiones en el aula, fundamentada en la enseñanza de la escritura de textos narrativos cortos que integraran imágenes del cine infantil. Se utilizaron tres fuentes de datos, específicamente talleres, diarios de campo y una rúbrica de evaluación, creada para el estudio, junto a sus resultados cuantificados teniendo en cuenta los niveles de desempeño propuestos y descritos en la misma rúbrica (ver anexo 6). Los datos se triangularon con base en la matriz categorial para analizarlos cualitativamente y los datos resultantes de las rúbricas y talleres de las participantes se registraron en matrices de Excel, lo que permitió el seguimiento objetivo del avance de las estudiantes en cada una de las tres fases de implementación que se presentan en este capítulo.

5.1 Reincorporación de conceptos

Antes de presentar el análisis, se retoman los autores y los conceptos teóricos principales del estudio desarrollados en el contexto conceptual para guiar y contrastar el análisis cualitativo de los resultados con lo que proponen sus definiciones y lo que se evidenció en los hallazgos.

5.1.1 Escritura

Para Cassany (1993) la escritura se explica como un proceso que implica tener habilidades cognitivas y lingüísticas previas.

Para autores como Flower y Hayes (1981), la escritura es un proceso complejo de textualización de ideas, que debe estar mediado, guiado y orientado desde el ciclo inicial de educación formal para lograr que la producción escrita final sea organizada, estructurada y coherente.

Asimismo, la categoría general de la escritura está conformada por las siguientes subcategorías:

5.1.2 Ortografía

La RAE (2010) la define como conjunto de normas gramaticales de una lengua para comprender bien lo que se escribe, de manera que se pueda percibir con claridad.

5.1.3 Lateralidad

Montaña y Vergara (2015) la conceptualizan como una conducta motriz del cuerpo humano que permite establecer el dominio neuronal de los movimientos naturales de las personas, característica que se desarrolla desde la infancia y se puede evidenciar cuando los niños empiezan a escribir con la orientación a la izquierda-derecha de las letras que tienen algún parecido, por ejemplo, b-d.

5.1.4 Segmentación

Raygoza (2009) entiende la segmentación como la correcta separación de palabras al escribirlas dejando un espacio prudente entre palabra y palabra para que visualmente sea coherente la lectura del texto.

5.1.5 Proceso de Escritura

Flower y Hayes (1981) plantean una redacción procesual en tres etapas (planificación, textualización y revisión) las cuales permiten, en general, organizar las ideas, plasmarlas y corregirlas.

5.1.6 Estructura Narrativa

Zapata (2002) afirma que, dentro del análisis formal de la estructura de un relato, éste siempre cumple con la estructura canónica y/o clásica del planteamiento o inicio, nudo y

desenlace dentro de una narración. En el inicio se busca que se presenten los personajes, el contexto y que se describa en general el planteamiento de la narración. En el nudo se busca que se desarrolle el problema o conflicto que presentan los personajes en el relato. Finalmente, en el desenlace se presenta la resolución de los hechos del problema de la narración.

5.1.7 Imágenes de cine infantil

Aguiar (2007) define el cine como una herramienta para abordar temáticas actuales que son de interés para los estudiantes, lo que se puede considerar una estrategia significativa en el contexto escolar, al igual que las imágenes de cine que las niñas participantes recuerdan y plasman en sus talleres se convirtió en el medio de reproducir los mensajes que produjo el cine en su memoria. Por otra parte, de acuerdo con Barthes (1964) y sus postulados sobre la retórica de la imagen, se deben tener en cuenta ciertos mensajes que ayudan a la comprensión visual; por lo tanto, no es debido a la casualidad o a la coincidencia, sino a los mensajes intencionales que se presentan, pues la imagen está cargada de significados específicos que buscan ser transmitidos a determinados destinatarios.

5.2 Análisis de Resultados por Fases

El análisis de resultados describe de forma general los datos recopilados durante las tres fases de intervención del estudio. Posteriormente, se consideran las evidencias derivadas del análisis por categorías y subcategorías.

5.2.1 Fase de Sensibilización - ¿Cómo represento mis gustos con el lenguaje?

Esta fase abarcó dos sesiones, cada una con un taller escrito. El primero fue una prueba inicial donde se evidenció el nivel de escritura y las necesidades de mejora de los elementos formales de la escritura de las estudiantes (ver anexo 2); el segundo taller se realizó con el fin de

familiarizar a las niñas con la importancia de revisar su escritura y corregir sus errores de ortografía, tomados de la misma prueba inicial, para así aprender a revisar y mejorar sus procesos de escritura a futuro (ver anexo 5). En la siguiente gráfica se presentan los datos correspondientes a la prueba diagnóstica en la categoría *Elementos formales*.

Figura 1

Resultados Fase 1 Categoría Elementos Formales de la Escritura

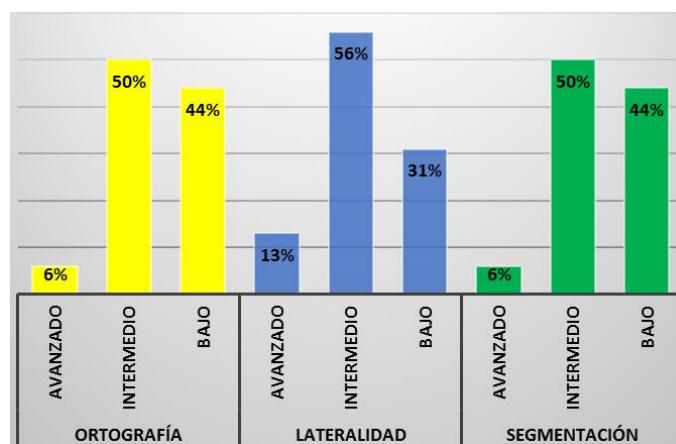


Figura 1

Como podemos observar en la subcategoría de *Ortografía*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado obtenido fue de 6%, para el criterio *intermedio*, fue de 50% y en el criterio *bajo* 44%. Esto significa que la mayoría de las participantes tenían un conocimiento previo de la grafía de las letras y la conciencia por tratar de representar el lenguaje de la mejor manera y, aunque cometieron algunos errores de ortografía, esto no fue impedimento para comprender las palabras que escribieron, como se puede ver en la Figura 2.

Figura 2

Prueba inicial estudiante #11

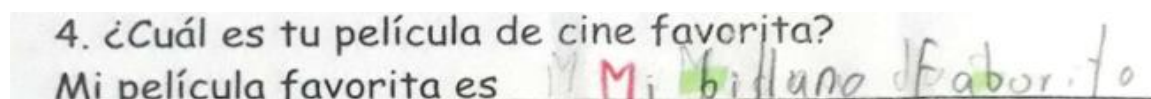


Figura 2

En la subcategoría de *Lateralidad*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado obtenido fue de 13%, para el criterio *intermedio*, fue de 56% y en el criterio *bajo* 31%. Aquí llama la atención que se evidenció un error común de lateralidad en la escritura de las letras (b-d) en las palabras; esto tampoco impidió la comprensión de las mismas, como se puede ver en la Figura 3. Posiblemente la falta de práctica en la textualización de palabras con estas letras fue la razón de ese error.

Figura 3

Prueba inicial estudiante #3

5. ¿Por qué te gusta la película? es bivertido

Figura 3

En la subcategoría de *Segmentación*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado obtenido fue de 6%, para el criterio *intermedio*, fue de 50% y en el criterio *bajo* 44%. Los resultados anteriores indican la necesidad de enseñar a las estudiantes sobre cómo ser conscientes sobre el espacio donde escriben para guardar la distancia prudente entre palabras, aspecto que facilita visualmente su lectura; también se evidenciaron errores al separar correctamente conjunciones tales como *por qué* y *porque*. Las Figuras 4 y 5 presentan ejemplos del manejo de la segmentación por parte de las niñas.

Figura 4

Prueba inicial estudiante #14

5. ¿Por qué te gusta la película? porque tiene
Varias emociones.

Figura 4

Figura 5

Prueba inicial estudiante #1

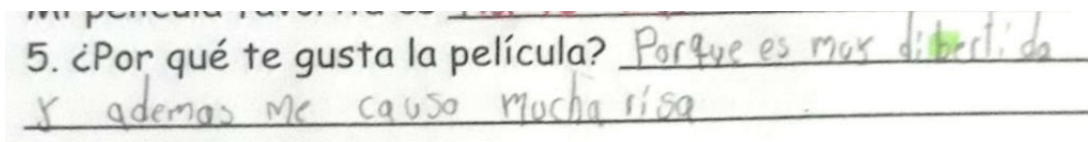


Figura 5

Según se nota en la Figura 4, la participante cometió un error de segmentación al escribir **por que** de manera separada; por otra parte, en la Figura 5, la participante no cometió ese mismo error; de hecho, se observa un manejo apropiado de la misma conjunción y de la separación de todas las palabras en su texto. Esto, al parecer, es gracias a tener mayor práctica personal escribiendo.

Es importante mencionar que, de manera general, en esta fase inicial se evidenció la necesidad de trabajar aspectos formales de la escritura. No obstante, cabe mencionar que el desempeño de las niñas fue muy superior al esperado, contrario a lo que afirma la autora Ferreiro (2006), quien menciona que los niños de 6 años se encuentran en una etapa silábica, inferior a la hallada en el grupo, pues las estudiantes ya se encuentran muy avanzadas en la etapa alfabética. Posiblemente esto se asocia con el proceso de formación académica que tienen en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, junto a su docente líder como guía, quien usualmente les corrige sus textos y demanda mejoría en su escritura, como se nota en el siguiente registro:

Diario de campo #1: “Se denota que la docente titular es responsable de su proceso educativo ya que ella revisa y les indica lo que deben corregir en lo que escriben”.

Respecto a la subcategoría de *Integración de imágenes al discurso*, a partir de la prueba inicial, en la totalidad de los casos se pudo observar coherencia entre las imágenes dibujadas por las niñas y las películas que describieron como sus favoritas, como se aprecia en la habilidad para dibujar en las participantes de las Figuras 6 y 7. No obstante, dado que la tarea no se

enfocaba en la escritura de narraciones -pues la imagen fue más una estrategia de motivación al final de la actividad- no es posible afirmar que hubiera o no integración de imágenes a los textos.

Figura 6

Prueba inicial estudiante #14



Figura 6

Figura 7

Prueba inicial estudiante #11



Figura 7

En consideración a las otras categorías que no se describen ni evalúan a fondo aún en esta primera fase, tales como el *Proceso de escritura* y la *Estructura narrativa*, se puede aclarar que en la prueba diagnóstica inicial no se evidenciaron procesos de planeación, textualización y revisión por iniciativa autónoma por parte de ninguna de las estudiantes. Asimismo, dado que la prueba estaba enfocada en aspectos mayormente formales, no fue posible apreciar la estructura narrativa en sus escritos. Aun así, las respuestas de las estudiantes en la prueba indicaron que, aunque tenían bases y conocimientos previos sobre la escritura en general, aún se les dificultaba textualizar y redactar todas sus ideas. Por esta razón, se tomó la decisión de crear un plan estructurado para enseñarles a escribir narraciones paso a paso y/o procesualmente, como se aprecia mejor en la fase de implementación.

5.2.2 Fase de Implementación - Observo, analizo y escribo.

En la segunda fase de intervención se valoraron las evidencias de los talleres 3 al 9 (ver anexos 7 al 11), tomando en consideración también una prueba intermedia (ver anexo 8). Estos talleres fueron evaluados por categorías con sus respectivas subcategorías con base en la rúbrica de evaluación (ver anexo 6).

Figura 8

Resultados Fase 2 Categoría Elementos Formales de la Escritura

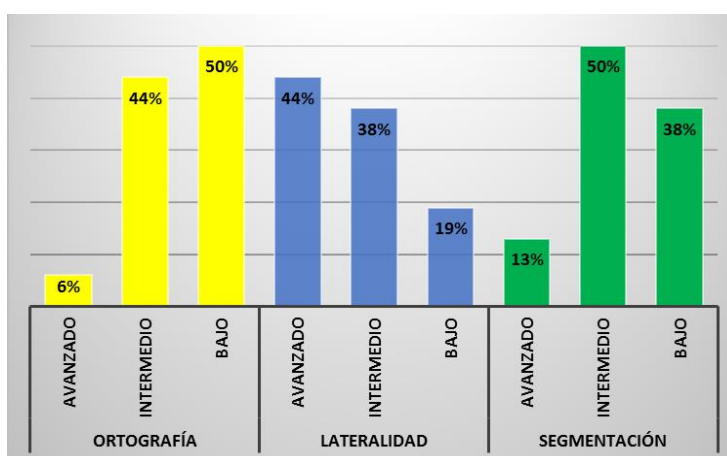


Figura 8

Podemos ver que, en la subcategoría de *Ortografía*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado obtenido fue de 6%, para el criterio *intermedio*, fue de 44% y en el criterio *bajo* 50%. Esto significa que la mayoría de las participantes que tenían un conocimiento previo de la ortografía cometieron más errores con respecto a la fase de sensibilización, aunque esto no fue impedimento para comprender las palabras que escribieron, como se puede apreciar en los errores de escritura en la siguiente respuesta:

Figura 9

Taller 5 estudiante #10

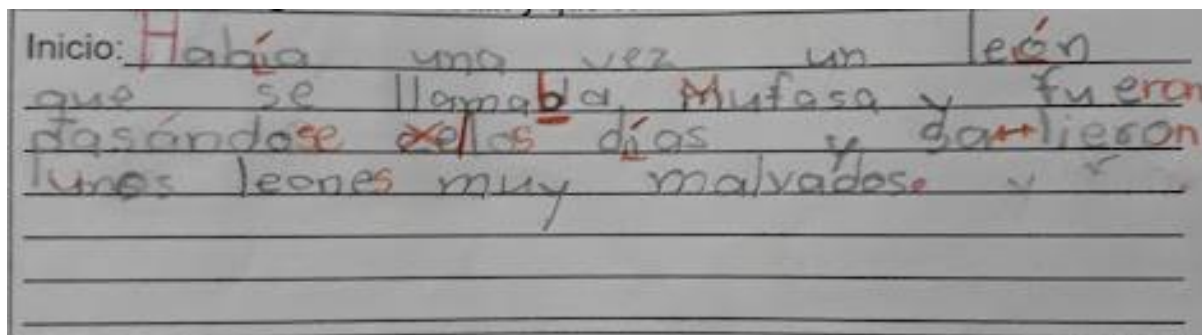


Figura 9

Lo anterior se debe a la naturaleza de la tarea, pues a las estudiantes se les solicitó escribir más texto que en la prueba inicial. Además, durante esta fase se fortaleció la ortografía a través de la retroalimentación, de la corrección explícita y de las indicaciones durante el proceso de producción en la misma clase, como se puede apreciar en la Figura 9. Es pertinente mencionar que la corrección se hacía después de que las niñas hubieran generado la mayor parte del texto posible, de manera que sus ideas pudieran fluir libremente y el trabajo de escritura se hiciera con mayor continuidad. Esto denota que el rol de la docente en formación con su acompañamiento fue necesario para facilitar el aprendizaje (Ausubel 1983).

Acerca de la subcategoría de *Lateralidad*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado obtenido fue de 44%, para el criterio *intermedio*, fue de 38% y en el criterio *bajo*, 19%. Lo anterior evidenció un mejoramiento respecto a la prueba inicial, debido a que los errores más comunes y/o frecuentes que se encontraron en la primera fase fueron corregidos en la segunda de manera explícita y grupal en el tablero para que todas vieran siempre y recordaran la orientación correcta de las letras.

Diario de campo #5: Se ha desarrollado mejor el indicador de logro de lateralidad con la corrección explícita de algunas de las palabras como “Había, vez, día” en el mismo tablero del salón.

Por lo que se refiere a la subcategoría de *Segmentación*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado obtenido fue de 13%, para el criterio *intermedio*, fue de 50% y en el criterio *bajo* 38%. En este aspecto se reflejó una leve mejora al nivel *avanzado*, así como el hecho de que la mayoría del grupo mantuvo un nivel *intermedio*. En esta fase y categoría se continuó la metodología de enseñar grupalmente y corregir los errores más comunes que se encontraron en la primera fase, como también se apreció anteriormente en la Figura 9.

Figura 10

Resultados Fase 2 Categoría Proceso de Escritura

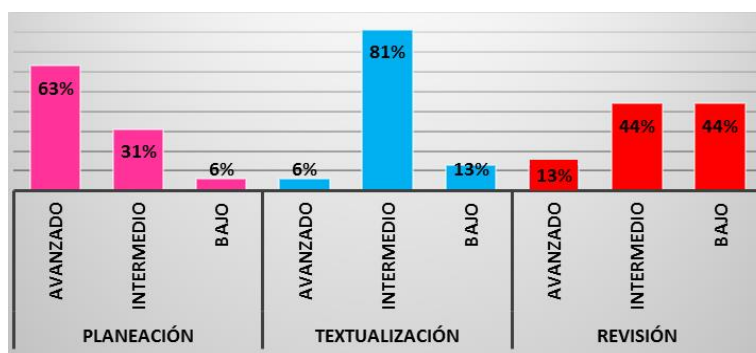


Figura 10

En relación con la subcategoría *Planeación*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado obtenido fue de 63%, para el criterio *intermedio*, fue de 31% y en el criterio *bajo* 6%. Allí se halló que la mayoría de las participantes respondieron favorablemente a las actividades prácticas en las cuales se les enseñó la planeación desde la estrategia “Lluvia de ideas”; en general, participaron activamente y aportaron ideas muy valiosas, como se aprecia en el registro:

Diario de campo #3: “Las estudiantes comprendieron los temas ya que fue significativo su acercamiento porque tenían conocimientos previos y así todas aportaron ideas relacionadas con la película”.

Adicionalmente, en el proceso de planeación se les planteó claramente a las niñas el objetivo de escritura: generar una narración corta, con una estructura específica, basado en su película favorita. Los autores Flower y Hayes (1981) mencionan que la escritura es un proceso orientado a metas. Como resultado, el establecimiento de un objetivo les ayudó a las estudiantes a organizar su proceso de escritura y a desarrollarlo en torno a esta meta.

Por otra parte, a propósito de la subcategoría *Textualización*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado obtenido fue de 6%, para el criterio *intermedio*, fue de 81% y en el criterio *bajo*, 13%. Aquí se observó una tendencia a redactar las ideas previas de las estudiantes de una forma satisfactoria y fluida, como se deduce del registro del siguiente diario de campo:

Diario de campo #4: “Gracias a la película *Intensamente*, que es del agrado de la mayoría, se facilita identificar y escribir más sobre los personajes y las emociones”.

En materia de la subcategoría *Revisión*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado obtenido fue de 13%, para el criterio *intermedio*, fue de 44% y en el criterio *bajo* 44%. Posiblemente los dos últimos criterios presentan la misma y más alta frecuencia debido a que hubo una dificultad generalizada de las estudiantes para releer sus propios textos con el fin de revisarlos y corregirlos, aunque el proceso de revisión se hacía con frecuencia y en cualquier momento de la escritura, tal como lo postulan Flower y Hayes (1981) al referirse a la revisión como un aspecto transversal al desarrollo de la escritura. No obstante, en algunas estudiantes se manifestó más el interés por ayudar a leer los escritos de sus otras compañeras, como se puede ver a continuación:

Diario de campo #6: “Las estudiantes logran identificar, corregir y revisar algunos de los errores en sus textos y otras prefieren leer los de otras compañeras para corregirlos”.

Figura 11

Resultados Fase 2 Categoría Estructura Narrativa

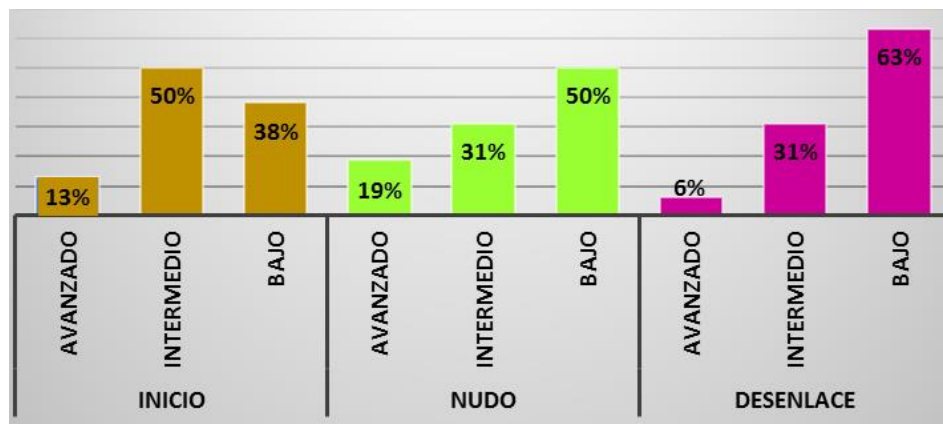


Figura 11

Respecto de la subcategoría *Inicio*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado obtenido fue de 13%, para el criterio *intermedio*, fue de 50% y en el criterio *bajo* 38%. En esta actividad se halló que la mayoría de las participantes tuvieron un inicio aceptable en la escritura de sus narraciones respecto a las indicaciones e instrucciones que se les dieron para esta actividad. Esto se podría atribuir a que hubo interacción conjunta que se facilitó de forma natural en el grupo (Ausubel 1983). Asimismo, aunque se planteó realizar el trabajo de manera individual, las niñas socializaban sus conocimientos de manera autónoma con sus compañeras sobre la película infantil favorita que iban a textualizar.

Figura 12

Inicio de prueba intermedia estudiante #16

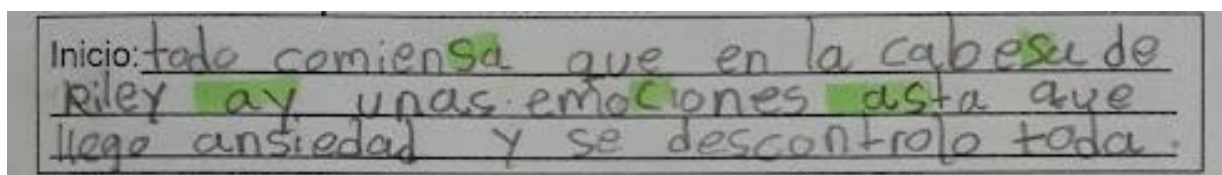


Figura 12

El texto que se presenta en la Figura 12 parece dar a entender que la participante identifica el contexto y el inicio donde acontece la narración de la película infantil que ella

misma propone, y, aunque lo describe con algo de dificultad, logra hacer la textualización de sus ideas previas.

Por su parte, en la subcategoría *Nudo*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado obtenido fue de 19%, para el criterio *intermedio*, fue de 31% y en el criterio *bajo* 50%. En el *Nudo* se evidenció un desmejoramiento general de la redacción por parte de todas las estudiantes. Aunque ya se había enseñado, explicado y ejemplificado esta parte de la narración, la mayoría de los textos producidos por ellas no eran totalmente coherentes con el *Inicio* que venían desarrollando; asimismo, se evidenció que faltaba ampliar el conflicto de la historia, tal como se aprecia en la continuación del *Nudo* de la actividad de la misma participante #16, que se presenta en la Figura 13:

Figura 13

Nudo de prueba intermedia estudiante #16

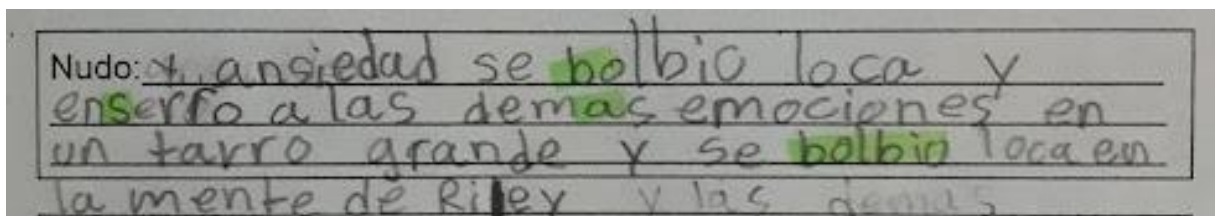


Figura 13

Teniendo en cuenta lo anterior, es probable que hubiera resistencia de las niñas a continuar su escritura en la elaboración del *Nudo* de su narración, debido a que para esta parte del ejercicio no se prepararon tantas imágenes para observar ni para colorear que las motivaran a realizar la actividad, pues había una exigencia mayor en términos de la cantidad de texto que se les solicitó generar para evaluarlo de mejor manera. Como se muestra en el siguiente fragmento:

Diario de campo #7: Algunas niñas manifestaron inconformidad ya que se les orientaba que debían escribir más, es decir desarrollar mejor sus ideas en sus narraciones.

En la subcategoría *Desenlace*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado obtenido fue de 6%, para el criterio *intermedio*, fue de 31% y en el criterio *bajo* 63%. Aquí se aprecia que la mayoría de las participantes no lograron desarrollar un final que concluyera sus narraciones de manera coherente respecto a lo que habían escrito y propuesto anteriormente en el *Inicio* y el *Nudo* de sus textos, de tal manera que se presentara la resolución del conflicto previo al cierre de la historia, como se evidencia seguidamente en el escrito de la misma participante #16.

Figura 14

Desenlace de prueba intermedia estudiante #16

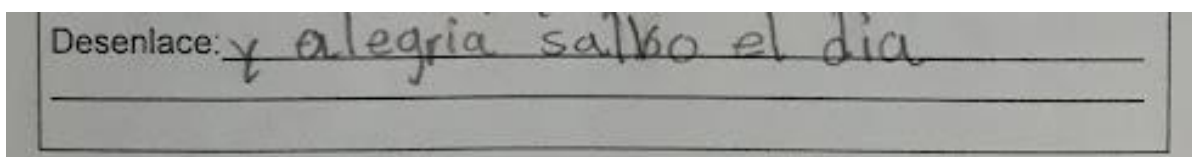


Figura 14

Del mismo modo que en la Figura 14, se evidenció que la mayor parte de las estudiantes no identificaron ni describieron la resolución de los hechos al final de la narración para concluir sus narraciones, posiblemente debido a la misma razón que se presentó en la elaboración del *Nudo*, donde también se les indicó en la instrucción que debían escribir más texto para explicar mejor el fin de sus narraciones en lugar de hacer una actividad que fuera más de su agrado como colorear una imagen.

Figura 15

Resultados Fase 2 Categoría Imágenes de Cine Infantil

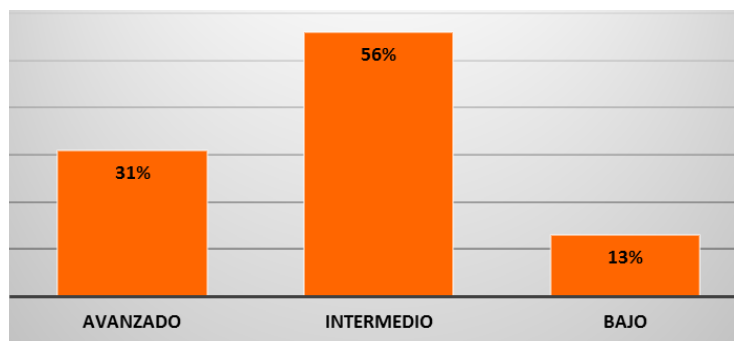


Figura 15

En lo concerniente con la subcategoría *Integración de Imágenes al Escrito*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado obtenido fue de 31%, para el criterio *intermedio*, fue de 56% y en el criterio *bajo* 13%. Aquí se observó que las estudiantes realizaron unos dibujos que se relacionaban apropiadamente con lo que describían y redactaban en sus narraciones de acuerdo con los criterios que se establecieron en la rúbrica de evaluación (ver anexo 6), pero, aunque ellas se mostraban motivadas por las imágenes del taller, algunas tuvieron un poco más de dificultad para incluir en la redacción algunas de las imágenes y personajes en las tres partes de su narración, como se ve a continuación:

Figura 16

Integración de Imágenes al Escrito estudiante #14



Figura 16

Como se observa en la Figura 16, la estudiante identificó e integró en su texto algunos de los personajes de la película infantil *Intensamente*, tales como a la protagonista “Alegría” y al personaje “Furia”. Probablemente, con más sesiones disponibles para realizar la actividad, la estudiante hubiese logrado mejorar y corregir los aspectos formales de la escritura de su narración como la ortografía, lateralidad y segmentación.

5.2.3 Fase de Evaluación - Socializo mi escrito.

En la tercera y final fase de intervención se procedió a evaluar y a reflexionar con las participantes sobre todo el proceso de redacción de sus textos, según los criterios de la rúbrica de evaluación (ver anexo 6), de la versión final y completa de la narración basada en la película infantil favorita de cada una de las estudiantes, quienes la habían estado redactando procesualmente, paso a paso, durante los talleres de intervención que se aplicaron durante la fase de implementación. Esta fase corresponde al taller 9 (ver anexo 11) y a la prueba final (ver anexo 13).

Dentro de las actividades de cierre también se propuso que todas las estudiantes socializaran su narración final, reflexionaran sobre su proceso y presentaran algunos de los mejores trabajos, como lo fueron sus dibujos y escritos creados desde el inicio de los talleres; esto con el fin de dar a conocer, tanto a sus compañeras como a su docente líder, el trabajo que hicieron durante las sesiones mediante una exposición. Aquí se evidenció la importancia de verbalizar su aprendizaje gracias a la interacción significativa en su contexto, que les permitió ser más conscientes de su proceso (Ausubel 1983).

Figura 17

Resultados Fase 3 Categoría Elementos Formales de la Escritura

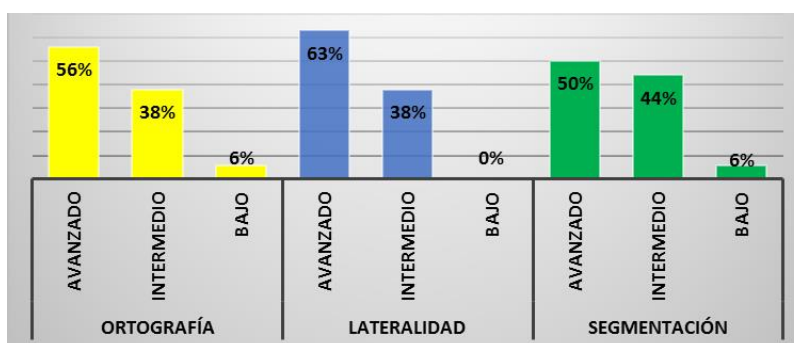


Figura 17

Se puede apreciar que, en la subcategoría de *Ortografía*, para el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado final obtenido fue de 56%, para el criterio *intermedio*, fue de 38% y en el criterio *bajo*, 6%. Lo anterior indicó un avance notable de la mayor parte de las estudiantes respecto a la fase 2, donde la mayoría había obtenido *bajo* en esa calificación. Este avance se debió probablemente a dos razones: primera, que a las estudiantes se les indicó en la instrucción que era una actividad de evaluación escrita que tendría una calificación final de su proceso y que debían realizarla individualmente. Por ello, este contexto de la tarea les habría permitido integrar los aprendizajes que se construyeron en la fase de intervención.

La segunda razón es que se evidenció que las estudiantes ya tenían experiencia, en la práctica, con la heteroevaluación y, en este sentido, también eran conscientes de que una apreciación por parte de sus docentes puede beneficiar y/o dar a entender que deben mejorar su nivel académico, ya que su docente titular también ha acompañado y supervisado el desarrollo de la prueba junto a la docente en formación. Así como lo postula el autor Santos (1999), la evaluación es un proceso necesario que deben realizar los docentes sobre el rendimiento y desempeño académico de sus estudiantes. Esto se evidencia en el siguiente fragmento de los diarios de campo:

Diario de campo #9: Las estudiantes completaron la evaluación final de la escritura de las 3 partes de su narración de manera individual, junto a la observación y acompañamiento permanente de su docente titular y de la docente en formación.

En relación con la subcategoría de *Lateralidad*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado final obtenido fue de 63%, para el criterio *intermedio*, fue de 38% y en el criterio *bajo* 0%. Este resultado demuestra un considerable progreso de la mayoría de las participantes en comparación con la segunda fase, en donde la mayoría obtuvo *bajo* en su evaluación. Al parecer, esto se debió a la constante revisión y corrección que se realizaba a la escritura de las niñas en todas las sesiones de clase, en el marco de los talleres de escritura. Este acompañamiento es importante para garantizar y consolidar un proceso formativo y significativo de aprendizaje en las estudiantes (Ausubel 1983), fenómeno que se aprecia en los siguientes fragmentos de los diarios de campo:

Diario de campo #5:

- Las estudiantes manifestaron dudas de orientación de las letras, en palabras que ya se habían corregido en sesiones anteriores, por ello se monitorea constantemente su corrección.

- Se ha desarrollado mejor el indicador de logro de lateralidad con la corrección explícita de algunas de las palabras como “Había, vez, día etc.” en el mismo tablero del salón.

Por otra parte, en cuanto a la subcategoría de *Segmentación*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado final obtenido fue de 50%, para el criterio *intermedio*, fue de 44% y en el criterio *bajo* 6%. Al respecto, las participantes también demostraron mejores resultados en comparación con la segunda fase, ya que la mayoría siguió probablemente los ejemplos de los errores más comunes en la separación de las palabras, así como de la corrección que se les hizo en la escritura del borrador. Esto demuestra que es importante realizar constantemente una retroalimentación que ayude al estudiante a identificar los errores, así como ayudarlo en su proceso de corrección (Ausubel 1983; Flower y Hayes, 1981), lo cual se puede apreciar en la figura a continuación:

Figura 18

Errores y Correcciones de la estudiante #10

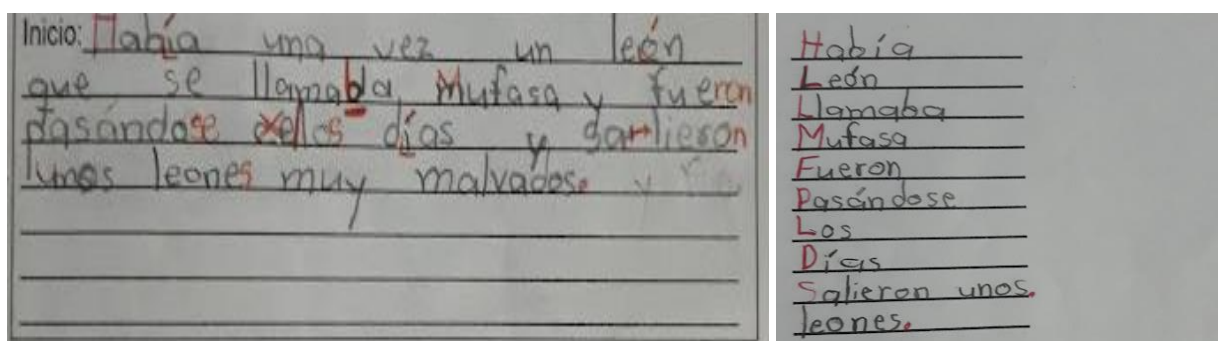


Figura 18

Figura 19

Resultados Fase 3 Categoría Proceso de Escritura

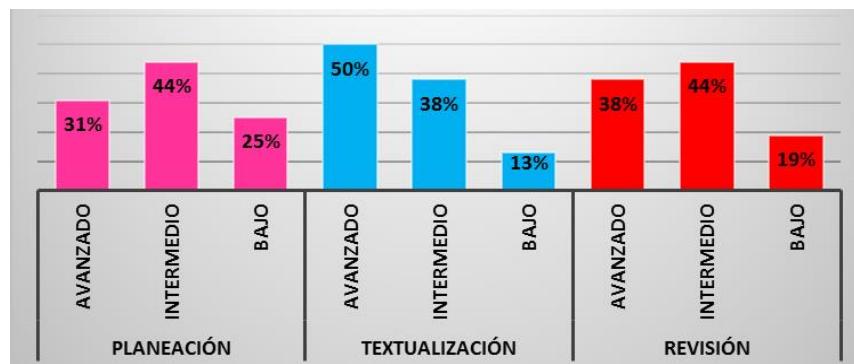


Figura 19

En lo que concierne a la subcategoría de *Planeación*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado final obtenido fue de 31%, para el criterio *intermedio*, fue de 44% y en el criterio *bajo* 25%. Es interesante ver que, en comparación con la segunda fase, se evidenció un retroceso pasando del nivel *avanzado* al *intermedio* en la mayoría de las estudiantes. Posiblemente esto ocurrió porque la instrucción principal era terminar de escribir su narración, entonces, aunque sí se realizó y plasmó la proyección del escrito, las niñas autónomamente decidieron priorizar el tiempo para la textualización, como se analizará en la siguiente subcategoría. Esto se evidencia en el siguiente fragmento y Figura:

Diario de campo #9: Se observa que las niñas no toman mucho tiempo para profundizar en la planeación de su texto final.

Figura 20

Planeación de Prueba Final

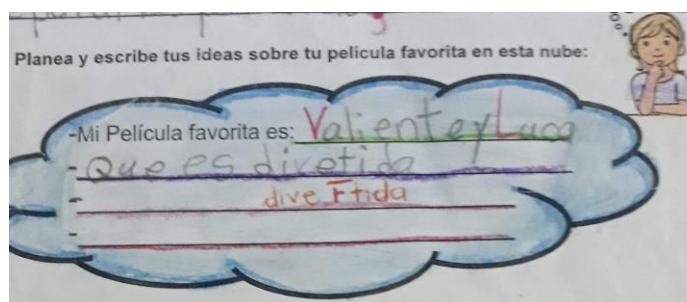


Figura 20

El hecho de que las estudiantes se hayan enfocado en la textualización refleja que establecieron su propia meta frente a la tarea; en otras palabras, establecieron objetivos propios, pero respetaron el fin de la tarea inicial asignada (Flower y Hayes 1981).

Con respecto a la subcategoría de *Textualización*, para el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado final obtenido fue de 50%, para el criterio *intermedio*, fue de 38% y en el criterio *bajo* 13%. Aquí se evidenció un avance del nivel *intermedio* a la calificación *avanzada* en contraste con la segunda fase; esto se puede atribuir a que las estudiantes concentraron sus esfuerzos en terminar de redactar de la mejor manera su narración. En las Figuras 21 y 22 se aprecia la diferencia entre la textualización realizada en la fase 2 y el mismo proceso en la fase 3.

Figura 21

Textualización Fase 2 del Inicio estudiante #3

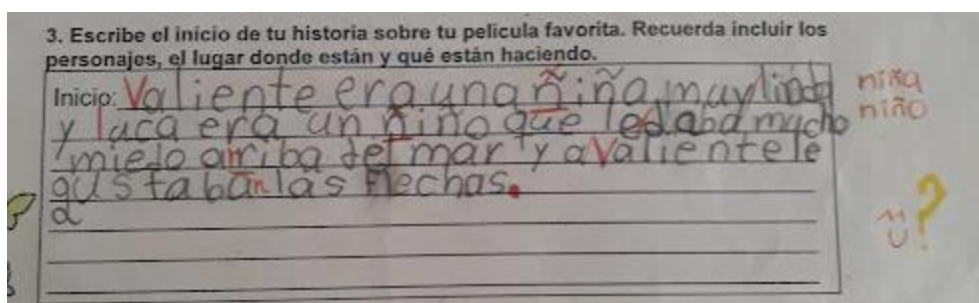


Figura 21

Figura 22

Textualización Fase 3 final del Inicio estudiante #3

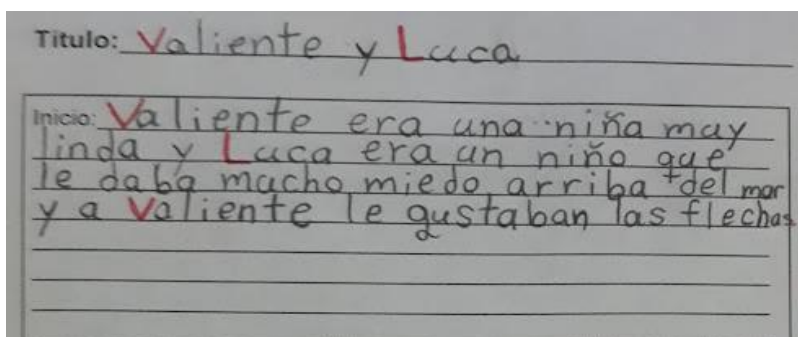


Figura 22

El mejoramiento en la escritura refleja el cumplimiento de las demandas léxicas, sintácticas y motoras asociadas con la producción del texto escrito, como lo mencionan Flower y Hayes (1981). En el caso de las estudiantes, que se encuentran en proceso de aprender, esta textualización fue cognitivamente demandante, por lo que se requirieron dos sesiones completas para su realización.

En cuanto a lo que engloba la subcategoría *Revisión*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado final obtenido fue de 38%, para el criterio *intermedio*, fue de 44% y en el criterio *bajo* 19%, lo que evidencia una repetición en la misma frecuencia del 44% en el nivel *intermedio*. Sin embargo, cabe resaltar que la calificación *avanzada* tuvo un aumento considerable en comparación con los hallazgos de la *Revisión* en la segunda fase. Este fenómeno puede atribuirse a que las participantes demostraron más interés por corregir los errores de su texto para lograr obtener una mejor calificación, lo que se refleja en el siguiente fragmento:

Diario de campo #9: Las niñas se dedican a escribir sus narraciones tratando de no cometer los mismos errores que se les han corregido anteriormente.

Figura 23

Resultados Fase 3 Categoría Estructura Narrativa

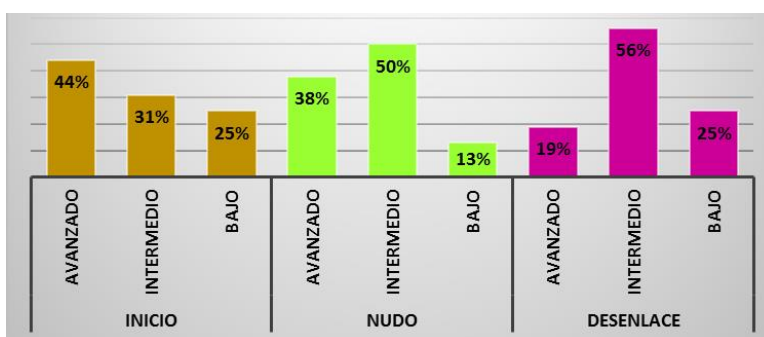


Figura 23

Se aprecia que, en la subcategoría *Inicio*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado final obtenido fue de 44%, para el criterio *intermedio*, fue de 31% y en el criterio *bajo*

25%. Esto evidencia que existió una mejora notable en el nivel *avanzado* en contraste con la segunda fase, donde *intermedio* fue el mayor grado de calificación. Quizás esto se debe a que las participantes tuvieron más oportunidades de regresar y ampliar el *Inicio* de su narración durante los talleres, de manera tal que en la versión final se presenta un planteamiento amplio del contexto, acorde a lo que plantea Zapata (2002).

Al mismo tiempo, en la subcategoría *Nudo*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado final obtenido fue de 38%, para el criterio *intermedio*, fue de 50% y en el criterio *bajo* 13%. Se encontró que la mayoría de las estudiantes mejoraron su calificación pasando del nivel *bajo* al *intermedio* porque a nuestro juicio, ellas mismas notaron que les faltaba corregir y desarrollar más el problema de su narración cuando la estaban transcribiendo del borrador a la versión final, tal como se ve en la comparación de las siguientes figuras de la misma estudiante.

Figura 24

Borrador del Nudo de la estudiante #14

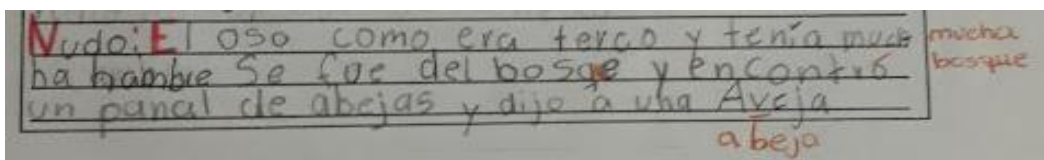


Figura 24

Figura 25

Nudo Final de la estudiante #14

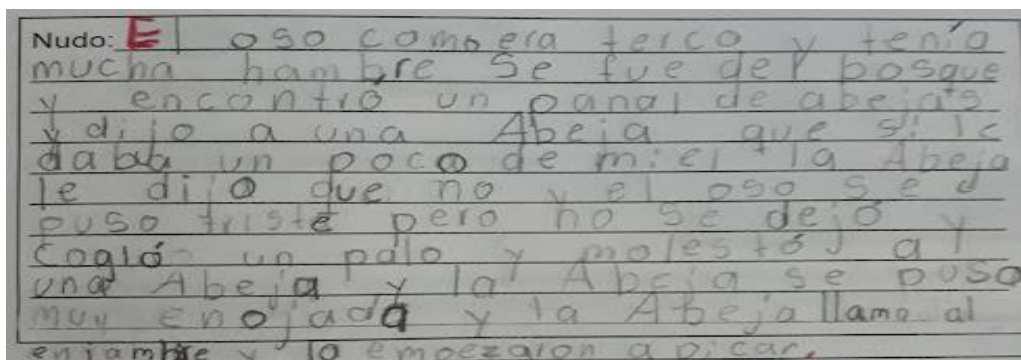


Figura 25

Las Figuras 24 y 25 evidencian el cambio de la escritura de la estudiante, tanto en la cantidad como en la claridad del contenido. En el primer borrador, se menciona brevemente un conflicto, mientras que en el segundo se desarrolla de manera más amplia el problema (Zapata, 2002). Este proceso refleja una evolución en lo que se refiere a la comprensión de la estructura de una narración ya que gracias a las actividades realizadas las estudiantes fueron capaces de escribir con más claridad el nudo o conflicto de sus textos.

Así, el entorno de la tarea hizo posible realizar una producción más cuidadosa y completa del texto (Flower y Hayes, 1981). En otras palabras, las estudiantes desarrollaron de manera más amplia y detallada su texto gracias a que se les indicó un entorno que en este caso se encuentra enmarcado dentro de un contexto de evaluación escrita formal. Esto le permitió a la docente en formación evaluar un texto completo y mejor elaborado de acuerdo con la rúbrica de evaluación (ver anexo 6).

En lo que respecta a la subcategoría *Desenlace*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado final obtenido fue de 19%, para el criterio *intermedio*, fue de 56% y en el criterio *bajo* 25%. Esto demostró que las estudiantes mejoraron del nivel *bajo* al *intermedio*, porque evidentemente el proceso de aplicación de los talleres, donde ellas identificaron y mencionaron el final de otras películas infantiles como los *Minions* y *Barbie*, les permitió concluir sus propias narraciones de forma coherente con lo que ya habían propuesto en el *Inicio* y *Nudo* de sus propias narraciones (Zapata, 2002). Como se aprecia en la figura a continuación:

Figura 26

Narración Final de la estudiante #8

Título: Moana y sus amigos

Inicio: Había una niña llamada Moana estaba en un lindo mar y estaba con sus amigos y estaban juntos, pero había un problema.

Nudo: que era que en el mar estaba haciendo muchas olas y los estaban mojando demasiado y ya se había hecho de noche y no veían nada y no podían encontrar el camino a casa.

Desenlace: y Marri ya se había preocupado mucho y fue al lugar donde Moana se había dicho que iba a estar y junto a sus amigos se fueron a casa. Fin

Figura 26

En la figura anterior se evidencia que la estudiante logró llevar a cabo el objetivo de la tarea final propuesta al textualizar una narración formal con una progresión organizada y lógica (Zapata, 2002), siguiendo un proceso coherente y significativo para ella, que fuera basado tanto en sus preferencias como en sus conocimientos previos sobre el cine infantil, con lo cual consiguió, de igual manera, integrar ese saber con los nuevos conceptos formales y estructurales que se enseñaron y aplicaron en las sesiones de talleres prácticos de las clases (Ausubel, 1983).

Figura 27

Resultados Fase 3 Categoría Imágenes de Cine Infantil

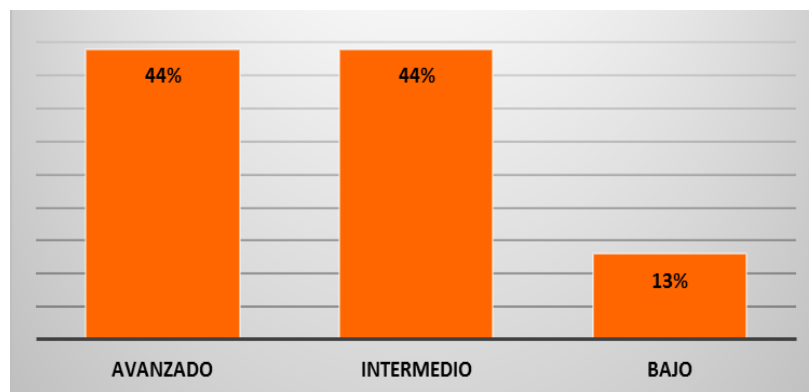


Figura 27

En lo concerniente a la subcategoría *Integración de Imágenes al Escrito*, en el criterio de evaluación *avanzado*, el resultado final obtenido fue de 44%, para el criterio *intermedio*, fue de 44% y en el criterio *bajo* 13%. Hubo dos niveles con el mismo porcentaje, *avanzado* e *intermedio*, lo que, en comparación con la segunda fase, donde la mayoría de las estudiantes obtuvieron la calificación de *avanzado*, evidencia una leve desmejoría. Tal vez este resultado se debe a que las niñas optaron por concentrarse en mejorar su escritura y en concluir sus narraciones, más que en regresar a revisar las imágenes y/o mejorar los dibujos que habían realizado sobre sus mismas narraciones.

Diario de campo #9: Se observa dedicación y responsabilidad por parte de las estudiantes en el desarrollo de la escritura de la evaluación final más que en los dibujos.

Figura 28

Dibujo final estudiante #5

Figura 29

Dibujo final estudiante #13

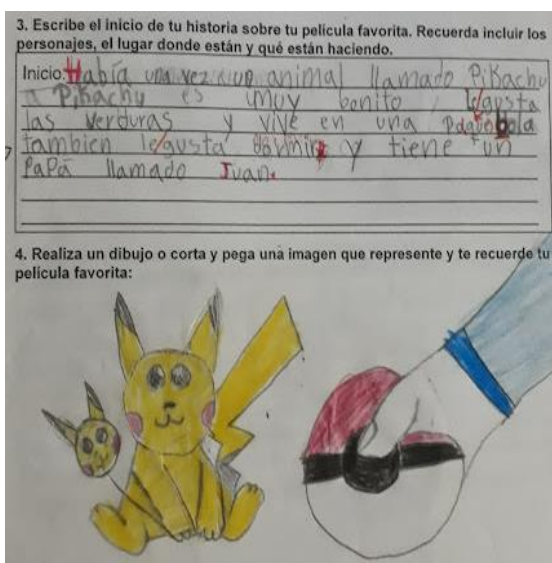


Figura 28

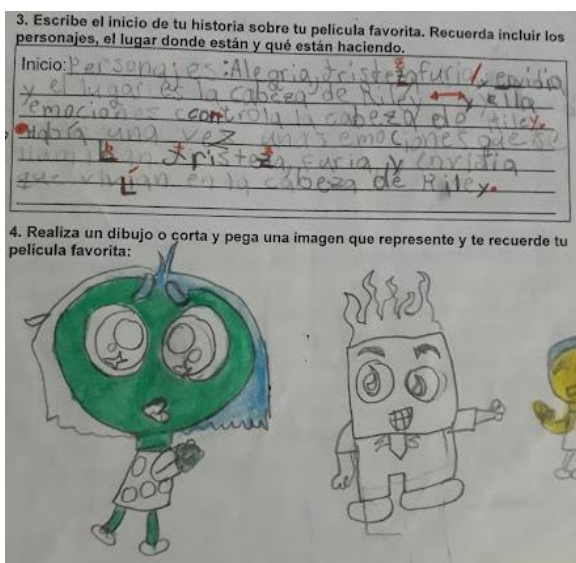


Figura 29

Como se aprecia en las Figuras 28 y 29, las estudiantes se esforzaron por representar sus películas infantiles favoritas por medio de dibujos realizados por ellas mismas; a través de ello consiguieron plasmarlas como medio significativo para reproducir y recordar los mensajes que produjo el cine en su memoria (Barthes 1964). No obstante, se puede ver que las imágenes están inconclusas, lo que demuestra que la tarea de escribir sus cuentos fue demandante en términos cognitivos y motores (Flower y Hayes, 1981). Esto, junto al hecho de estar en la fase final de la intervención, pudo haber generado una mayor dificultad en la escritura que en la realización de los dibujos para algunas de las estudiantes, quienes decidieron autónomamente no invertir más tiempo en mejorar las imágenes. Tampoco se halló que crearan, por ejemplo, nuevos personajes para integrarlos al texto final, lo cual se les sugirió desde el inicio de la instrucción sólo si necesitaban más ideas y así lo veían necesario para complementar y mejorar sus narraciones.

CAPÍTULO VI. Conclusiones y Recomendaciones

En este estudio se fijó el objetivo general de fortalecer el proceso de escritura de las estudiantes del grado 201 JT del Liceo Femenino Mercedes Nariño, por medio del uso de imágenes que representan el cine infantil como estrategia didáctica significativa. En tal sentido, esta sección concluye también presentando una reflexión y los hallazgos más destacados de la investigación. Asimismo, se incluyen las limitaciones y recomendaciones para futuras intervenciones afines.

Como conclusión general y respuesta a la pregunta que se planteó en esta investigación, se resuelve y soluciona la cuestión del ‘cómo fortalecer el proceso de escritura de las estudiantes’ mediante la **implementación exitosa de una Propuesta de Intervención Pedagógica integral y estructurada**, cuyo eje vertebrador fue **la imagen de cine infantil como herramienta pedagógica**. El desarrollo no se limitó a la exhibición de un recurso visual en clases; el núcleo de la resolución reside en cómo esta herramienta pedagógica fue utilizada como modelo para enseñar y estructurar el proceso de escritura (planeación, textualización y revisión) en las estudiantes. Se demostró que el marco pedagógico claro y coherente, articulando la imagen de cine infantil con estrategias secuenciales, fue el medio efectivo para guiar y motivar el aprendizaje y la aplicación en la producción escrita. En síntesis, la eficacia probada de la propuesta didáctica completa, enfocada explícitamente en el desarrollo del proceso de escritura valida el desarrollo metodológico de esta investigación.

Como reflexión, la presente investigación me ha permitido constatar, desde mi experiencia en el rol como investigadora y agente de intervención, una serie de aprendizajes fundamentales respecto a la enseñanza de la escritura a continuación:

1. Se evidenció que la activación del aprendizaje significativo es altamente efectiva cuando se establece un vínculo afectivo-visual. Conectar la compleja tarea de escritura, con imágenes familiares o significativas facilitó notablemente el proceso de aprendizaje y la producción escrita de las estudiantes.

2. Al utilizar las imágenes como punto de partida demostró ser una estrategia poderosa para reducir la ansiedad ante la página en blanco. Al tener un propósito comunicativo claro y una estructura visual predefinida (incluso con la guía de la estructura de escritura preparada), el enfoque se desplazó hacia las imágenes y la expresión, haciendo el proceso más accesible.

3. La incursión del cine como producto cultural crítico en el aula demanda una inversión significativa de tiempo por parte del docente. Es crucial dedicar el tiempo necesario para conocer a fondo estos recursos y así abordarlos de manera efectiva y pedagógica en clase.

Con respecto a la primera categoría, titulada *Elementos Formales*, que se compone de las subcategorías, *Ortografía*, *Lateralidad* y *Segmentación*, se halló que las estudiantes se familiarizaron exitosamente con las actividades en las sesiones de clase donde se les enseñó de forma práctica y directa cómo corregir los errores más comunes en su escritura; al respecto, dos factores clave fueron la constante revisión y la corrección de los textos por parte de la docente en formación.

En la segunda categoría, titulada *Proceso de Escritura*, que está integrada por las subcategorías, *Planeación*, *Textualización* y *Revisión*, podemos decir que las actividades propuestas llevaron en primera medida a que las estudiantes comprendieran la planeación de un escrito, a su posterior textualización y finalmente, a que se habituaran a un proceso de revisión de sus textos.

Seguidamente, en la tercera categoría, titulada *Estructura Narrativa*, que se conforma de las subcategorías, *Inicio Nudo* y *Desenlace*, se puede concluir que las estudiantes lograron identificar la estructura de una narración, además de ser capaces de crear su propio texto, ya que establecieron la relación con las imágenes y dibujos que se presentaron de las películas de cine infantil de su preferencia. En otras palabras, las estudiantes entendieron cuáles son los elementos que constituyen una narración gracias al uso del cine infantil como herramienta pedagógica para identificarlo.

En la última categoría propuesta, titulada *Imágenes de Cine Infantil*, con su subcategoría *Integración de Imágenes al Discurso*, se halló que las imágenes de cine infantil funcionan exitosamente en la población de estudiantes de segundo grado para didactizar la enseñanza de la escritura. Esto se debe a factores como que las estudiantes utilizaron las imágenes como fuente de motivación pedagógica y significativa para apoyar su proceso de escritura y así lograr plasmar sus ideas en narraciones estructuradas según el modelo de sus películas favoritas. Sin embargo, algunas estudiantes presentaron dificultades al momento de integrar y describir todo lo que presenta una imagen y sus propios dibujos en sus escritos, lo que muestra la necesidad de insistir en procesos que favorezcan la incorporación efectiva de imágenes a los textos narrativos.

A propósito de las limitaciones y recomendaciones, es pertinente mencionar que la falta de recursos audiovisuales como la televisión -donde se podría ver y presentar por ejemplo el corto de una película infantil y no solo la imagen de cine-, pudo haber afectado la motivación de las estudiantes al momento de redactar sus textos; por lo tanto, también se recomendaría integrar estos recursos para evaluar el cambio en el proceso de la producción escrita en una posible réplica de este trabajo en el futuro.

Referencias

- Aguiar, A. (2017). *El cine en la escuela*. Universidad Nacional de Córdoba - Argentina
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5597/tesis%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2022). *Política Pública de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) 2022-2040*. <https://www.biblored.gov.co/politica-publica-LEO>
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires:Magisterio del Rio de la Plata. <https://uacmtalleresliterarios.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/01/el-taller-una-alternativa-de-renovacion-pedagogica.pdf>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Balda, P. & Coffin, K. (Directores). (2015). *Minions* [Película]. Illumination Entertainment; Universal Pictures.
- Barthes, R. (1964). *Retórica de la Imagen*, Escuela de Altos Estudios, París. Obtenido de:
http://www.fadu.edu.uy/slv-i/files/2012/05/Barthes_Roland-Retorica_de_la_imagen.pdf
- Bazin, A. (1966). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
<https://lenguajecinematografico.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/bazin-andre-que-es-el-cine.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. 2da Ed. La Muralla.
- Camacho, C. (2020). *La imagen publicitaria: recurso didáctico para la competencia interpretativa*. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Cassany, D. (2012). *Describir el Escribir*. Primera edición en libro electrónico (PDF) Editorial Graó.
- Castrillón, A. (2021). *Fotografía narrativa: herramienta para fortalecer la producción escrita*. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Córdoba, K. (2022). *El cine, una mirada al mundo del pensamiento crítico*. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Cortés, C. (2018), *La historia del cine, su narrativa y sus correlaciones con su desarrollo tecnológico en los siglos XIX y XX*.
<https://repositorio.ucp.edu.co/server/api/core/bitstreams/fc76fe21-40cc-4e12-9266-ed458402bcce/content>
- Erazo, J. y Rodríguez, M. (2020). *Escritura colaborativa: una revista escolar para fortalecer la*

- escritura inicial*. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Escobar, A. (2016). *El lenguaje como imagen / la imagen como lenguaje*. Universidad de Chile. Repositorio U. Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137634/El-lenguaje-como-imagen-laimagen-como-lenguaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fals Borda, O. (1985). IAP en Colombia: Taller Nacional. En O. Fals Borda et al. (Eds.), IAP en Colombia: Taller Nacional, Bogotá.
- Ferreiro, E. (2006). *La escritura antes de la letra*. Revista de Investigación Educativa, julio-diciembre 2006, no. 3, https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/5202/Ferreiro_Escritura_antes_letra.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). *A Cognitive process theory of writing*.
- Gerwig, G. (Directora). (2023). *Barbie* [Película]. Warner Bros. Pictures; Mattel Films; Heyday Films.
- Gómez, F. J. (2006). *El término 'discurso' en el texto cinematográfico: necesidad de una delimitación no excluyente*. Actas Del I Congreso Internacional De Análisis Del Discurso: Lengua, Cultura, <https://apolo.uji.es/fjgt/pamplona.pdf>
- González, N. (2022). *Pedagogía intercultural desde el análisis semiótico y la alfabetización mediática en ciclo v*. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Infante, J. (2022). *El cine como recurso didáctico: Pocahontas. Aplicaciones en Educación Primaria*. Universidad de Salamanca - España. Artículo de Investigación. <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/150411/El%20cine%20como%20recurso%20did%20c3%20a%20ctico.%20Pocahontas.%20Aplicaciones%20en%20Educaci%20c3%20b3n%20Primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jenkins, B. (Director). (2024). *Mufasa: El Rey León* [Película]. Disney.
- Jennings, G. (Director). (2021). *Sing 2* [Película]. Universal Pictures y Illumination Entertainment.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. España, GRAÓ. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Mann, K. (Director). (2024). *Intensamente 2* [Película]. Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

- Montaña, M. y Vergara, E. (2015). *Lateralidad Ocular Para La Mejora De Los Procesos De Lectoescritura De Estudiantes Entre 6 y 9 Años*.
http://astrolabio.phpages.com/storage/.instance_35423/Astrolabio14-2_p20_33.pdf
- Páramo, M. (2023). *La Narrativa Gráfica: Una Oportunidad para la Escritura Creativa*.
Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, J. y Saavedra, D. (2022). *Posibilidades del séptimo arte en el aula de lenguaje*.
Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Raygoza, J. (2009). *La segmentación y la escritura en el primer ciclo de educación primaria*.
<http://200.23.113.51/pdf/27188.pdf>
- Real Academia Española de la Lengua. (2010). *Ortografía de la lengua española*.
https://www.rae.es/sites/default/files/1ortografia_espanola_2010.pdf
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [en línea], <https://www.rae.es/dpd/porque>, 2.ª edición (versión provisional). [Consulta: 03/03/2025].
- Ruiz, R. (2013). *Poéticas del cine*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
https://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/prologos_poeticas_del_cine.pdf
- Russi, A. (2016). *Análisis E Interpretación Del Discurso Publicitario A Través De La Semiótica*.
Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Edición 6ta.
- Santos, M. (1999). *Evaluación educativa*. Magisterio del Río de la Plata.
https://www.academia.edu/11720976/Evaluaci%C3%B3n_Educativa_1
- Socadagui, Y. (2016). *"Viviendo la literatura: experiencias de lectura y escritura a través de artificios semióticos"*. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Tercera Edición. Edit. 2000.
- Zapata, Á. (2002). *El vacío y el centro: tres lecturas en torno al cuento breve*.
<https://books.google.com.ec/books?id=3iADVfYygNcC&printsec=frontcover#v=onepag>

Anexos

Anexo 1. Entrevista a la docente titular 201 JT



Encuesta Docente Líder - Liceo Femenino Mercedes Nariño I.E.D.

Por motivos de este proyecto de investigación sobre la Escritura, es muy importante conocer de su labor diaria en clases y su valiosa opinión. Esto con el fin de tener más información y datos para sustentar la caracterización y diagnóstico del grado 201 JT (Jornada Tarde), y así mismo, poderles brindar un mejor acompañamiento y apoyo, durante el año escolar, en su proceso académico en la asignatura de Español como lengua propia.

Nombre y Apellido: Ingrid Rodríguez Rubles

1. ¿Qué carrera universitaria cursó y/o qué especialidad eligió para su labor como docente?

Licenciada en Educación Pre-escolar - Maestría Educación con énfasis en Gestión Educativa.

2. ¿Por cuánto tiempo ha ejercido la docencia?

29 años

3. ¿Hace cuánto tiempo es parte del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

17 años

4. ¿De qué asignaturas es encargada para dictar en el grado 201 JT?

Español, matemáticas, sociales, naturales, ética y religión

5. ¿Qué materiales y/o recursos usa en clase? Puede marcar más de una opción:

Tablero

Cuaderno

Libros y/o textos

Guías y/o copias

Televisor

Grabadora

Computador y/o portátil

Videos

Imágenes

Otros Biblioteca (Diferentes textos)

6. ¿Cuál es su opinión en general, sobre las fortalezas y lo que pueden mejorar en el rendimiento académico en Español, del grupo 201 JT?

Fortalezas: La mayoría manejan consonantes, en dictado lectura y escritura de texto corto.
Por mejorar: Grupos consonánticos en algunos estudiantes escritura y comprensión textual.



7. ¿Qué tipo de actividades prefiere aplicar en clases para el proceso de aprender a escribir y/o mejorar la escritura del curso 201 JT?

- Producción textual, partiendo de descripción de imágenes
- Guías de comprensión textual
- Dictados continuos haciendo énfasis en la correcta ubicación de letra y separación de palabras.

8. ¿Considera que es importante que el grupo de 201 JT reciba apoyo significativo y motivación adicional, para fortalecer sus procesos de escritura?, ¿por qué?

Aunque tienen buen rendimiento académico, el apoyo de otras personas es importante para fortalecer procesos ya que esto afecta en todas las asignaturas

9. De las siguientes actividades, ¿cuáles realiza en clases? Puede marcar más de una opción:

Dibujar

Ver y analizar imágenes

Ver videos

Ver películas (completa o cortos de cine)

Escribir

Otras Dictado, escritura de textos cortos, comprensión lectora y lectura grupal e individual

10. ¿Por qué realiza una u/o algunas de las actividades anteriores?

Llevar seguimiento continuo de avances y de dificultades de cada estudiante y así poder fortalecer procesos de lectura y escritura.

11. ¿Cómo considera que es el ritmo de aprendizaje y/o avance del grupo 201 JT?

Heterógena. Algunos estudiantes necesitan de mayor acompañamiento en sus procesos de lectura y escritura. La mayoría tiene buen ritmo de aprendizaje, asimilan con facilidad temas vistos. Les agrada participar en las actividades con dinamismo. Atienden observaciones, recomendaciones y se esfuerzan por mejorar.

Muchas gracias por su valiosa participación 😊

Anexo 2. Prueba Inicial

1. Fecha: _____
2. ¿Cuál es tu nombre?
Mi nombre es _____
3. ¿Cuántos años tienes?
Yo tengo _____ años
4. ¿Cuál es tu película de cine favorita?
Mi película favorita es _____
5. ¿Por qué te gusta la película? _____

6. Dibuja tu película de cine favorita:

1. Fecha: Lunes 3 de marzo del 2025


2. ¿Cuál es tu nombre?
Mi nombre es Emy Daxian Lastra Barbosa

3. ¿Cuántos años tienes?
Yo tengo 6 años

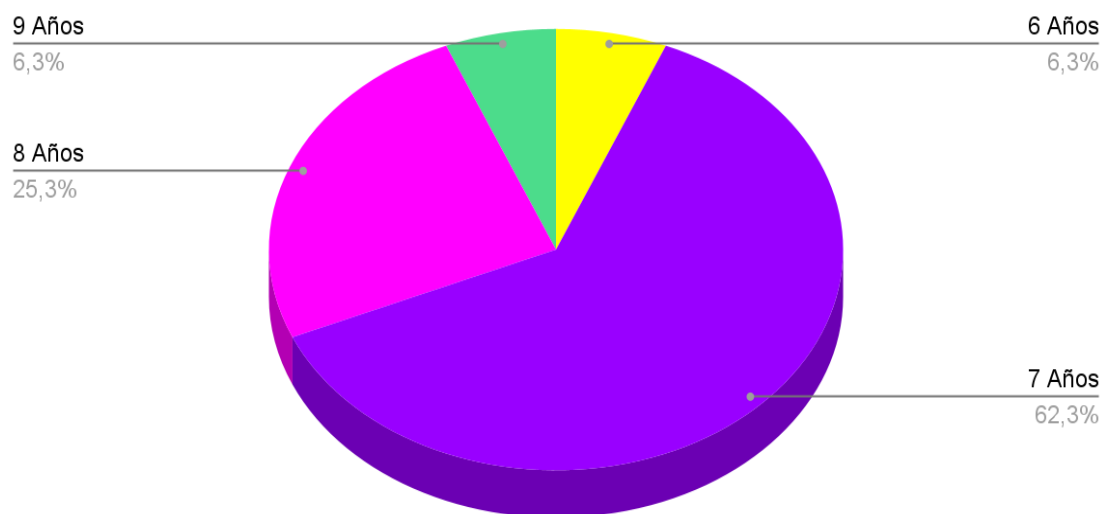
4. ¿Cuál es tu película de cine favorita?
Mi película favorita es Moana 2

5. ¿Por qué te gusta la película? por el paisaje
Por que es bonita y me gusta el paisaje

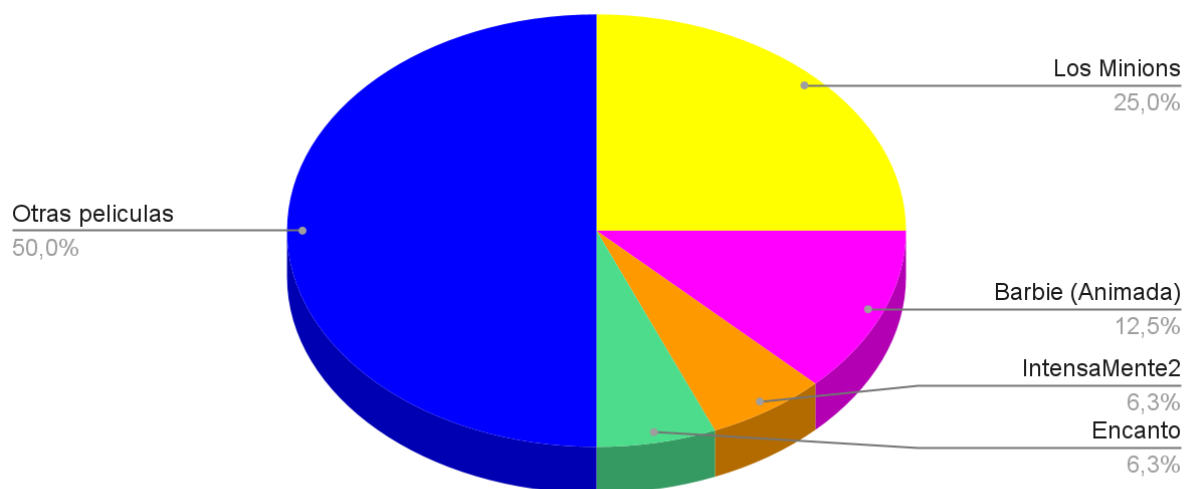
6. Dibuja tu película de cine favorita:



Anexo 3. Resultados de la caracterización



Anexo 4. Películas infantiles favoritas de 201 JT



Anexo 5. Taller 2



Tema: ¡La Ortografía es Divertida!

Fecha: _____

Nombre: _____



- Con la ayuda de nuestro amigo 'Dave' de los Minions, encuentra los errores de ortografía y corrígelos.

1. La película es dibertida

2. La película es muy irevre

3. Es muy vonita

4. Me gusta Por Que tiene mascotas

5. Yo tengo ciete años

6. Mi billano favorito

7. Ellos siepre resuelben problemas

8. La película de bardi es linda



Tema: ¡La Ortografía es Divertida!

Fecha: Lunes, 10 de marzo

Nombre: Hellen Sarmay Cueva



- Con la ayuda de nuestro amigo 'Dave' de los Minions, encuentra los errores de ortografía y corrígelos.

1. La película es ~~d~~ibertida

La película es divertida. ✓

2. La película es muy ~~irevre~~

La película es muy chévere. ✓

3. Es muy ~~vonita~~

Es muy bonita. ✓

4. Me gusta ~~Por~~ Que tiene mascotas

Me gusta porque tiene mascotas. ✓

5. Yo tengo ~~ciete~~ años

Yo tengo siete años. ✓

6. Mi ~~billano~~ favorito

Mi villano favorito. ✓




7. Ellos ~~siepre~~ resuelben problemas

Ellos siempre resuelven problemas. ✓

8. La película de ~~bardi~~ es linda

La película de barbie es linda. ✓

Anexo 6. Rúbrica de Evaluación

Categorías	Criterios de Evaluación	Niveles de Desempeño		
		Avanzado 	Intermedio 	Bajo 
Elementos Formales de la escritura	Ortografía	No tiene errores o los identifica y corrige. (0-3 errores)	Comete algunos errores en las oraciones y/o frases que describen sus películas favoritas y los corrige. (4-6 errores)	Tiene más de 7 errores de ortografía que no logra identificar para corregir.
	Lateralidad (b-d) (u-n) (p-q) (3-E)	No tiene errores de lateralidad en las letras o los identifica y corrige. (0-3 errores).	Comete algunos errores de lateralidad en las letras, pero los identifica y corrige. (4-6 errores).	Tiene más de 7 errores de lateralidad en las letras que no permiten comprender su escrito.
	Segmentación Ej. Conjunción: ¿POR QUÉ? PORQUE	Separa correctamente las palabras en la escritura de su texto. (0-3 errores).	Comete algunos errores en la separación de palabras de su texto. (4-6 errores).	Tiene más de 7 errores de separación de palabras en su texto que no permiten comprender su escrito.
Proceso de Escritura	Planeación	Planea todas las ideas y las palabras que va a escribir en su texto.	Se le dificulta planear algunas de las ideas y palabras que va a escribir en su texto.	No planea ninguna de las ideas ni las palabras que va a escribir en su texto.
	Textualización	Redacta a mano un texto corto en el cual las ideas planeadas toman forma de manera coherente.	Redacta a mano un texto corto, pero no textualiza todas las ideas presentadas en la planeación.	El texto no es coherente con las ideas presentadas en la planeación.
	Revisión	Revisa y corrige todos los errores en su redacción a partir de las correcciones de la docente y también de forma autónoma.	Se le dificulta corregir algunos de los errores en su redacción a partir de las correcciones de la docente y también de forma autónoma.	No identifica los errores de redacción de su texto a partir de las correcciones de la docente ni tampoco de forma autónoma.
Estructura Narrativa	Inicio	Identifica y describe el inicio y el contexto donde acontece una narración.	Identifica y describe con dificultad el inicio y donde se desarrolla una narración.	No identifica el contexto ni describe el inicio de una narración.
	Nudo	Identifica, describe y crea los hechos de una narración con 3 o más personajes.	Describe con dificultad los hechos e integra al menos 1 o 2 personajes en una narración.	No identifica ni describe los hechos, tampoco los personajes de una narración.
	Desenlace	Identifica, describe y crea la resolución de los hechos de una narración.	Identifica y describe con dificultad la resolución de los hechos de una narración.	No identifica ni describe la resolución de los hechos al final de la narración.
Imágenes de cine infantil	Integración de imágenes al escrito	Integra las imágenes presentadas a su escrito y las describe.	Integra con dificultad algunas de las imágenes presentadas a su texto escrito.	No integra ninguna de las imágenes presentadas a su escrito ni las describe.

Anexo 7. Taller 3

¿Cuál es la historia de la escena de Barbie?

Fecha: _____

Nombre: _____

1. Escribe un título para la imagen que ves: _____
2. ¿Quiénes son los personajes de la imagen que ves? _____
3. ¿En dónde están los personajes? _____
4. ¿Qué pasa en la escena de la imagen que ves? _____



¿Cuál es la historia de la escena de Barbie?

Fecha: Miércoles 26 de marzo del 2020

+ Nombre: Jamatha Bonilla Pinzon

1. Escribe un título para la imagen que ves: Barbie y Kimberli

2. ¿Quiénes son los personajes de la imagen que ves? Barbie y su amiga Kimberli

3. ¿En dónde están los personajes? En el castillo

4. ¿Qué pasa en la escena de la imagen que ves? Barbie y su amiga Kimberli están con sus gatos



Anexo 8. Taller 4

Título: Piensa IntensaMente

Fecha: _____
 Nombre: _____

1. Planea y escribe todas tus ideas sobre la película IntensaMente en esta nube:



2. Escribe una historia corta que tenga un inicio, nudo o problema y final o desenlace sobre la película IntensaMente:

Inicio: _____

Nudo: _____

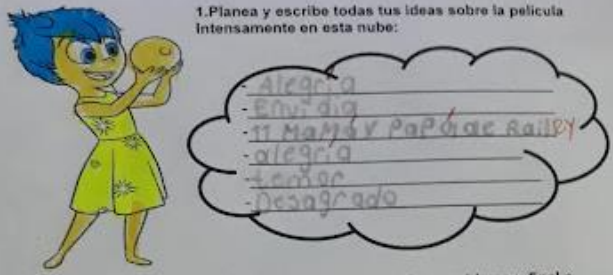
Desenlace: _____



Título: Piensa IntensaMente

Fecha: lunes 31 de marzo del 2025
 + Nombre: Samantha Robila Pinzon

1. Planea y escribe todas tus ideas sobre la película IntensaMente en esta nube:



- alegría
 - Envidia
 - Miedo y Papá de Riley
 - alegría
 - Amor
 - Desagrado


2. Escribe una historia corta que tenga un inicio, nudo o problema y final o desenlace sobre la película IntensaMente:

Inicio: Un día Riley cumplió 11 años así que se lo celebró su cumpleaños

Nudo: No le gustaba el béisbol ^{ni siquiera} ni siquiera le gustaba la pizza de béisbol un día le intentó dar béisbol

Desenlace: Un día Riley le puso un caricaturón le dio béisbol y se lo comió un Papá de Riley

Intensa mente



Anexo 9. Taller 5

Título: Reflexiono y escribo

Fecha: _____
 Nombre: _____

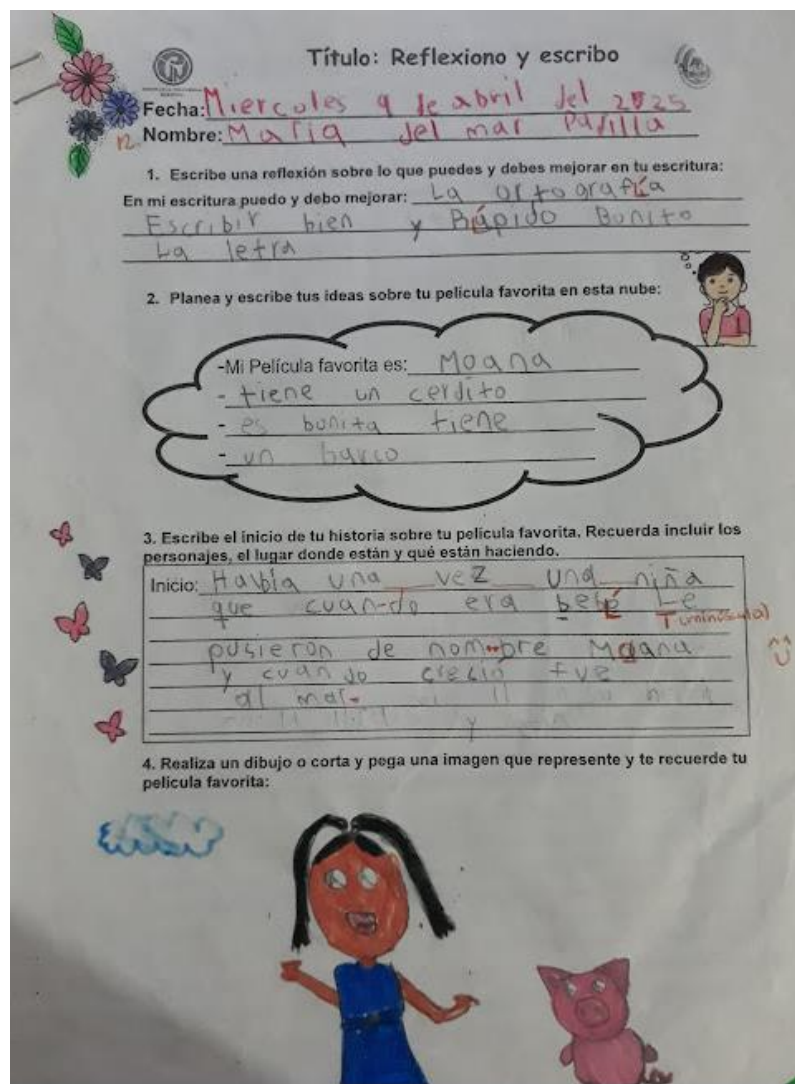
1. Escribe una reflexión sobre lo que puedes y debes mejorar en tu escritura:
 En mi escritura puedo y debo mejorar: _____

2. Planea y escribe tus ideas sobre tu película favorita en esta nube: 

-Mi Película favorita es: _____
 - _____
 - _____
 - _____

3. Escribe el inicio de tu historia sobre tu película favorita. Recuerda incluir los personajes, el lugar donde están y qué están haciendo.
 Inicio: _____

4. Realiza un dibujo o corta y pega una imagen que represente y te recuerde tu película favorita:



Anexo 10. Taller 7

Título: Escribo el nudo de mi narración

Fecha: _____
 Nombre: _____

1. Lee y subraya el nudo de la narración:

El oso y las abejas

Cierto día de verano, un oso salió en busca de miel puesto que tenía mucha hambre. Se encontró con un enjambre y dijo:

-¡Hola! ¿Me dan un poco de esa rica miel?
 -¡No! es nuestra, que la llevamos trabajando todo el año.

El oso, enfadado, tomó un palo y empezó a darle golpes hasta que el enjambre cayó.

Las abejas, rabiosas, salieron y empezaron a picotearle.

El oso se puso a correr en busca de un río y al llegar se salvó sumergiéndose en el agua.

2. Continúa tu narración con el nudo de tu historia sobre tu película favorita. Recuerda incluir el problema de los personajes. (Máximo 3 personajes)

Nudo: _____

Título: Escribo el nudo de mi narración

Fecha: lunes 28 de Abril del 2025
 Nombre: Lyanra Victoria

1. Lee y subraya el nudo de la narración:

El oso y las abejas

Cierto día de verano, un oso salió en busca de miel puesto que tenía mucha hambre. Se encontró con un enjambre y dijo:

-¡Hola! ¿Me dan un poco de esa rica miel?
 -¡No! es nuestra, que la llevamos trabajando todo el año.

El oso, enfadado, tomó un palo y empezó a darle golpes hasta que el enjambre cayó.



Las abejas, rabiosas, salieron y empezaron a picotearle.

El oso se puso a correr en busca de un río y al llegar se salvó sumergiéndose en el agua.

2. Continúa tu narración con el nudo de tu historia sobre tu película favorita. Recuerda incluir el problema de los personajes. (Máximo 3 personajes)

Nudo: Lilo quería un perrito pero Lilo no escogió un perrito escogió un extarrestre que se llamaba Stith. El era muy molesto desordenado. Y tra Videsa des pups una alienígena para llevarse a Stith las alienígenas se distraeraron de hambre y muerte. Los alienígenas extra patrona Stith y Lilo estaba preocupada.

Anexo 11. Taller 9

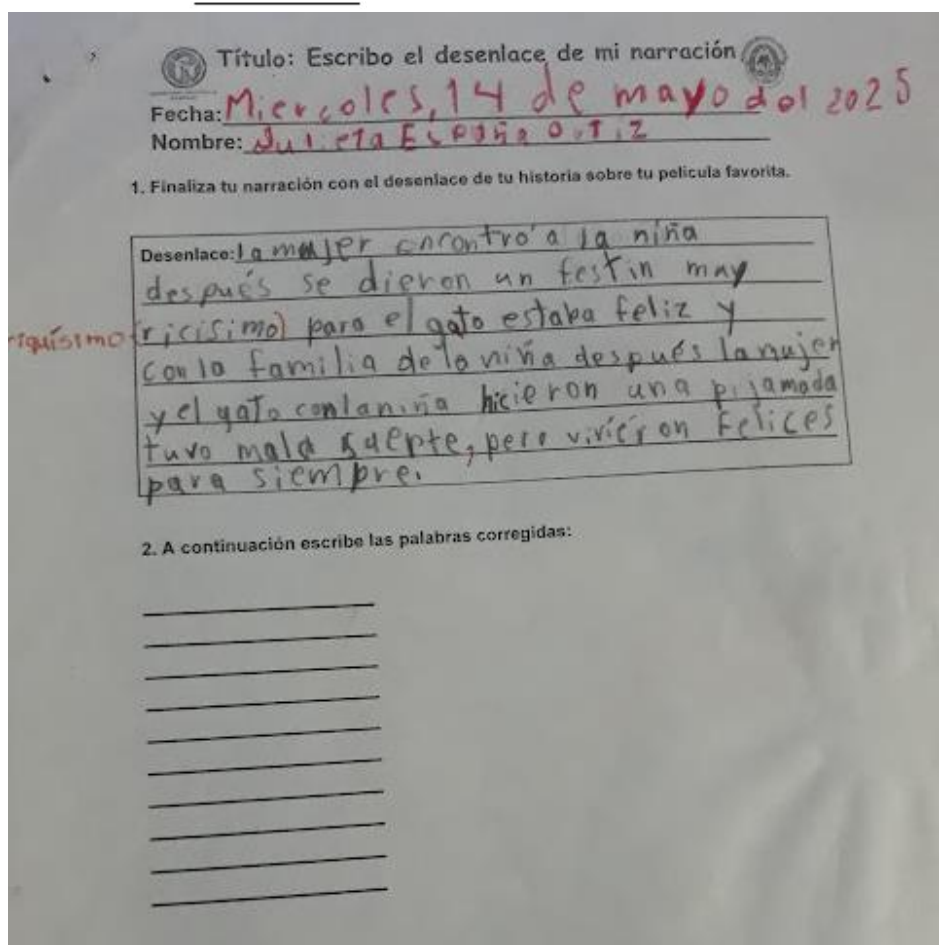
 **Título: Escribo el desenlace de mi narración** 

Fecha: _____
Nombre: _____

1. Finaliza tu narración con el desenlace de tu historia sobre tu película favorita.

Desenlace: _____

2. A continuación escribe las palabras corregidas:



Anexo 12. Diarios de campo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Diario N°1	Fecha: Lunes 3 de Marzo del 2025	Hora: 2:00p.m
Profesor en formación: Karem Andrea Pineda Rodriguez		
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población: 201 Jornada Tarde
I.E.D		
1. Objetivos de aprendizaje de la clase		
Realizar la prueba diagnóstica y de caracterización.		
2. Actividades centrales de la clase		
Las estudiantes hacen la lectura individual de las preguntas y comprenden lo que deben hacer en la prueba de forma autónoma.		
3. Cantidad de niños y adultos presentes		
-13 niñas. -2 adultos, la docente titular y la docente en formación.		
4. Evaluación de la clase (rol docente, manejo del grupo, desempeño académico y convivencial de los niños, pertinencia de las actividades, logro de los objetivos propuestos)		
-Las estudiantes organizan sus puestos individualmente para realizar la prueba. -En silencio cada una lee su prueba y levanta la mano si tiene preguntas.		
5. Evidencias – tangibles - de los desempeños de los niños		
-Las estudiantes demuestran responsabilidad y experiencia con pruebas de evaluación individual.		
6. Reflexión sobre el SER- docente (interrogantes y decisiones frente a su presente y futuro profesional)		
-Es sorprendente ver a unas niñas tan pequeñas con tan buen comportamiento y conciencia de las actividades académicas que están realizando. Se denota que la docente titular es responsable de su proceso educativo ya que ella revisa y les indica lo que deben corregir en lo que escriben.		
7. Reflexión SER – investigador (aportes de la sesión al logro de los objetivos específicos del proyecto y a los datos para cada una de las categorías de análisis)		
-Tener en cuenta el tiempo corto de cada bloque de clase para la planeación de las actividades futuras. -Las estudiantes solicitan apoyo constante durante el desarrollo de la actividad.		

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Diario N° 3	Fecha: Miércoles 26 de Marzo 2025	Hora: 2:00p.m
Profesor en formación: Karem Andrea Pineda Rodriguez		
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población: 201 Jornada Tarde
I.E.D		
1. Objetivos de aprendizaje de la clase		
Comprender la importancia y para qué sirve una lluvia de ideas, un título, los personajes y el contexto en una historia de cine infantil.		
2. Actividades centrales de la clase		
-Lluvia de ideas, grupal, de personajes, contexto, por qué te gusta o no te gusta. En el tablero. - Explicar, a las estudiantes, que todas las historias tienen un título, personajes, ocurren en un lugar determinado y pueden opinar si les gusta o no y ¿por qué? - Taller individual donde se muestran imágenes de la película animada de Barbie, la segunda película más popular del diagnóstico; las estudiantes escriben un nombre que identifique a cada personaje, un contexto, y escriben en una oración o frase, qué está pasando en esa escena de la película de acuerdo a su percepción, individual de lo que observan.		
3. Cantidad de niños y adultos presentes		
-13 niñas. -2 adultos, la docente titular y la docente en formación.		
4. Evaluación de la clase (rol docente, manejo del grupo, desempeño académico y convivencial de los niños, pertinencia de las actividades, logro de los objetivos propuestos)		
- Las estudiantes se muestran muy motivadas por realizar el taller ya que les gusta la imagen que pueden ver allí.		
5. Evidencias – tangibles - de los desempeños de los niños		
-Todas las estudiantes terminan de escribir rápidamente para poder colorear la imagen que se les presenta.		
6. Reflexión sobre el SER- docente (interrogantes y decisiones frente a su presente y futuro profesional)		
-Debo crear siempre actividades que motiven a mis estudiantes.		
7. Reflexión SER – investigador (aportes de la sesión al logro de los objetivos específicos del proyecto y a los datos para cada una de las categorías de análisis)		
-Las estudiantes comprendieron los temas ya que fue significativo su acercamiento porque tenían conocimientos previos y así todas aportaron ideas relacionadas con la película.		

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Diario N° 5	Fecha: Lunes 7 de Abril del 2025	Hora: 2:00p.m
Profesor en formación: Karem Andrea Pineda Rodriguez		
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población: 201 Jornada Tarde
I.E.D		
1. Objetivos de aprendizaje de la clase		
-Aprender a reflexionar sobre la escritura. -Empezar a escribir el inicio de una narración.		
2. Actividades centrales de la clase		
- Preguntar y explicar, a las estudiantes qué es una reflexión. - Reflexión: ¿Qué puedo mejorar en mi escritura? - Comenzar con la planeación individual y luego escribir el inicio de la narración sobre su película favorita, siguiendo los ejemplos y modelos mencionados en clases anteriores.		
3. Cantidad de niños y adultos presentes – Nombre de niños ausentes		
-14 niñas. -2 adultos, la docente titular y la docente en formación.		
4. Evaluación de la clase (rol docente, manejo del grupo, desempeño académico y convivencial de los niños, pertinencia de las actividades, logro de los objetivos propuestos)		
-Las estudiantes completaron la evaluación final de la escritura de las 3 partes de su narración de manera individual, junto a la observación y acompañamiento permanente de su docente titular y de la docente en formación.		
5. Evidencias – tangibles - de los desempeños de los niños		
-Las estudiantes manifestaron más dudas de ortografía en el momento de la textualización de su reflexión. -Las estudiantes manifestaron dudas de orientación de las letras en el momento de escritura y se monitorea su corrección.		
6. Reflexión sobre el SER- docente (interrogantes y decisiones frente a su presente y futuro profesional)		
-Debo buscar estrategias para que las estudiantes siempre escuchen a sus compañeras.		
7. Reflexión SER – investigador (aportes de la sesión al logro de los objetivos específicos del proyecto y a los datos para cada una de las categorías de análisis)		
-Se ha desarrollado mejor el indicador de logro de lateralidad con la corrección explícita de algunas de las palabras como “Había, vez, día” en el mismo tablero del salón.		

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Diario N° 9	Fecha: Miércoles 21 de Mayo 2025	Hora: 1:00p.m
Profesor en formación: Karem Andrea Pineda Rodriguez		
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población: 201 Jornada Tarde
I.E.D		
1. Objetivos de aprendizaje de la clase		
-Evaluación sobre su proceso de escritura.		
2. Actividades centrales de la clase		
- Como trabajo individual y de evaluación, las estudiantes transcriben las 3 partes (Inicio, nudo y desenlace) de la narración corta que ya han producido en las sesiones anteriores, relacionada a su película favorita.		
3. Cantidad de niños y adultos presentes – Nombre de niños ausentes		
-14 niñas. -2 adultos, la docente titular y la docente en formación.		
4. Evaluación de la clase (rol docente, manejo del grupo, desempeño académico y convivencial de los niños, pertinencia de las actividades, logro de los objetivos propuestos)		
-Las estudiantes completaron la evaluación final de la escritura de las 3 partes de su narración de manera individual, junto a la observación y acompañamiento permanente de su docente titular y de la docente en formación.		
5. Evidencias – tangibles - de los desempeños de los niños		
-Se observa que las niñas no toman mucho tiempo para profundizar en la planeación de su texto final. -Se observa dedicación y responsabilidad por parte de las estudiantes en el desarrollo de la escritura de la evaluación. -Las niñas se dedican a escribir sus narraciones tratando de no cometer los mismos errores que se les han corregido anteriormente.		
6. Reflexión sobre el SER- docente (interrogantes y decisiones frente a su presente y futuro profesional)		
-Debo planear qué hacer con las estudiantes que no asisten a la sesión.		
7. Reflexión SER – investigador (aportes de la sesión al logro de los objetivos específicos del proyecto y a los datos para cada una de las categorías de análisis)		
-Se evidencia el cumplimiento del logro de la escritura narrativa formal en las evidencias.		

Anexo 13. Prueba Final completa

Evaluación de mi narración.

Fecha: 21 de mayo del 2025

Nombre: Morongo Gonzalez Gutierrez

1. Transcribe, sin errores, el inicio, nudo y desenlace de tu narración sobre tu película favorita. Recuerda revisar cuidadosamente todas las correcciones.

Título: Blucy

Inicio: Érase una vez una perrita llamada Blucy y que tenía una hermana llamada Bingy y estaban en su casa (donde) estaban desayunando

Nudo: En un día soleado Blucy fue al parque con su papá y Blucy conoció un amigo pero ese amigo era malo pero ese amigo la empujó y Blucy se raspó y sangró mucho

Desenlace: Blucy fue al hospital y Blucy se recuperó y el niño que la empujó se cayó y el niño se recuperó

Evaluación de mi narración.

Fecha: Miércoles 21 de mayo del 2025

Nombre: Emily Davian Lantín Barbosa

1. Transcribe, sin errores, el inicio, nudo y desenlace de tu narración sobre tu película favorita. Recuerda revisar cuidadosamente todas las correcciones.


Título: Moana y sus amigos

Inicio: Había una niña llamada Moana estaba en un lindo mar y estaba con sus amigos y estaban juntos pero había un problema.

Nudo: que era que en el mar estaba haciendo muchas olas y los estaban mojando demasiado y ya se había hecho de noche y no veían nada y no podían encontrar el camino a casa.

Desenlace: y Maui ya se había preocupado mucho y fue al lugar donde Moana se había dicho que iba a estar y junto a sus amigos se fueron a casa. Fin

Anexo 14. Ejemplo de Planeación de Clase

Título de la intervención pedagógica: Sesión de Implementación No. 1 ¿Cuál es la historia de la escena de Barbie?		 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Grado: 201 JT
Plan diseñado por: Karem Pineda	Fecha: Miércoles 26 de Marzo 2025	Periodo: 1
Contenidos:	Competencias a desarrollar:	Objetivos:
¿Qué es una lluvia de ideas? ¿Qué es un título? ¿Quiénes son los personajes de una historia? ¿Qué es un contexto?	Comprender la importancia y para qué sirve una lluvia de ideas, un título, los personajes y el contexto en una historia de cine infantil.	Establecer el valor significativo, que tiene para las estudiantes, el acompañamiento y/o apoyo del proceso de aprendizaje de la escritura por medio del uso de talleres con análisis de imágenes que representen cine infantil.
Categorías y subcategorías	Indicadores de aprendizaje	
- Introducción a la estructura y a los elementos formales de una narración.	- Las estudiantes comprenden la importancia y para qué sirve una lluvia de ideas, un título, los personajes y el contexto, siguiendo el ejemplo de una película de cine infantil.	
Desarrollo de la sesión (un bloque de 50 minutos)		
Inicio: Introducción (5 minutos) <ul style="list-style-type: none"> - Saludo y presentación de los talleres de la sesión. - Breve explicación general de la actividad escrita que se va a realizar. - Recordar la actividad realizada sobre las películas favoritas. Luego se muestra la imagen del taller con la película de Barbie (otra de las más populares del diagnóstico). 		
Desarrollo: (40 minutos) <ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas, grupal, de personajes, contexto, por qué te gusta o no te gusta. En el tablero. - Explicar, a las estudiantes, que todas las historias tienen un título, personajes, ocurren en un lugar determinado y pueden opinar si les gusta o no y ¿por qué? - Taller individual donde se muestran imágenes de la película animada de Barbie, la segunda película más popular del diagnóstico; las estudiantes escriben un nombre que identifique a cada personaje, un contexto, y escriben en una oración o frase, qué está pasando en esa escena de la película de acuerdo a su percepción, individual de lo que observan. (Se acompaña y retroalimenta a todas las estudiantes, todo el tiempo, en su elaboración) 		
Cierre: (5 minutos) <ul style="list-style-type: none"> - Monitorear que todas las estudiantes entreguen sus talleres completos a tiempo. 		
Recursos		Evaluación
-16 guías de talleres con los formatos impresos. - Lápices, colores, borrador y tajalápiz para las estudiantes. - Marcadores para tablero.		Observación, apoyo y acompañamiento de las estudiantes en su proceso de realización del taller. Se da retroalimentación constante y también se resuelven todas sus dudas.

Anexo 15. Formato de Consentimiento informado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO		
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN		
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 26-06-2019	Versión: 02	Página 1 de 2

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 Estatutaria 1581 de 2012 "Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales" y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 "Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el documento, en la parte dos:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título del proyecto de investigación	LA ESCRITURA COMO PROCESO SIGNIFICATIVO DE APRENDIZAJE POR MEDIO DE IMÁGENES QUE REPRESENTAN EL CINE INFANTIL
Resumen de la investigación	La investigación a la que se les invita a participar trata sobre el tema de la Escritura y cómo las estudiantes pueden mejorarla, por medio de clases, talleres y actividades con imágenes de cine infantil, y que esto les permita motivarse a escribir sus ideas, opiniones, pensamiento y una narración reflejada en talleres que se aplicarán en clase.
Descriptor claves del proyecto de investigación	Escritura, Aprendizaje Significativo, Imagen, Cine en la escuela
Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio	Se busca que las estudiantes fortalezcan su proceso de aprendizaje de la escritura, y así mismo, entenderán la importancia del análisis de las imágenes de cine infantil que ven constantemente y de esta manera lograr expresarse al respecto.
Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación	Al finalizar la aplicación de los planes de clase, talleres y actividades que se harán en el transcurso del año académico 2025 se darán los resultados al respecto en el trabajo de grado escrito y en sustentación académica.
Explícite la forma en que mantendrá la reserva de la información	En ningún momento se divulgará información personal (fotografías, videos, audios) de los estudiantes ni tampoco de los acudientes, además, que no es propósito ni hace parte de los objetivos de este proyecto.
Datos generales del investigador principal	Nombre y Apellido: Karem Andrea Pineda Rodriguez. Correo electrónico: del_kapineda182@pedagogica.edu.co

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO		
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN		
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 26-06-2019	Versión: 02	Página 2 de 2

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nombre del Acudiente _____
 Identificada/o con Cédula de Ciudadanía: _____, en representación de la/el estudiante: _____ con número de identificación _____.

Declaro que:

1. He sido invitada/o a participar en la investigación por este medio y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informada/o sobre los temas en que se desarrollará el estudio y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en el correo electrónico de contacto que figura en este documento.
4. Conozco que los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de la participación será parte del estudio educativo y mi anonimato se garantizará.
6. Autorizo a los investigadores para que se divulgue la información académica, que se genere al finalizar y los resultados, en el marco del proyecto y que no comprometen el uso de datos personales.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,

Fecha: _____

Correo electrónico: _____