

EXPLORANDO, JUGANDO Y CREANDO A PARTIR DEL LENGUAJE

Katherine Mayerly Beltrán González

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
BOGOTÁ, D.C.
2018**

EXPLORANDO, JUGANDO Y CREANDO A PARTIR DEL LENGUAJE

KATHERINE MAYERLY BELTRÁN GONZÁLEZ

Monografía para optar al título de Licenciado en Humanidades
con énfasis en Español e Inglés

Asesor:

NELSON HUGO RUEDA SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
BOGOTÁ, D.C.
2018

.

Nota de Aceptación

Director de tesis _____

Nelson Hugo Rueda Sánchez

Jurado _____

Andrés Molano

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación de ciudadanos	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACION - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 07/10/2012	Página 1 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Explorando, jugando y creando a partir del lenguaje
Autor (es)	Beltrán González, Katherine Mayerly
Director	Rueda Sánchez, Nelson Hugo
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 101 p.
Unidad patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras calve	ESCRITURA, ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LA ESCRITURA, JUEGO DRAMÁTICO

2. Descripción
El presente trabajo de investigación tiene como eje central la escritura e intenta proponer nuevas metodologías para el desarrollo de ésta habilidad en la escuela primaria a partir de la implementación del juego dramático como un posible mediador para el mejoramiento de las producciones escritas de los estudiantes. Este proyecto tuvo como participantes a los alumnos de grado segundo (202) de la Institución Educativa Hernando Duran Dussan, donde se planteó como objetivo general: determinar la incidencia del uso del juego dramático como herramienta didáctica en los procesos de escritura de dichos estudiantes. Lo anterior, implementando un conjunto de actividades dentro del marco de la diversión, el esparcimiento y la expresividad en el aula de clase durante el espacio académico de lengua castellana. Para conseguir lo planteado en cada uno de los objetivos trazados se hace necesario recurrir a los planteamientos de autores como, Camps, Cassany, Ferreiro, Magariño, Tejerina, entre otros. De igual manera, se hizo una revisión de trabajos que han abordado temáticas similares y que de alguna manera generaron algunos aportes a este trabajo. Por último, esta investigación se desarrolló a partir de las características de una investigación cualitativa, con parámetros de un enfoque de investigación acción y un paradigma socio crítico, donde todo apunta a lograr la transformación de una problemática o mediar en posibles soluciones dentro de una población escolar.

3. Fuentes

- Alcaldía mayor de Bogotá. (2016) *Caracterización de la localidad de Kennedy*. Disponible en: <http://www.bogota.gov.co>
- Ander- Egg, y. (1990). *Repensando la investigación acción participativa: Comentarios, críticas, sugerencias*. Vitoria-Gasteiz Servicio central de publicaciones del gobierno Vasco. (p.35)
- Ander-Egg, E. (1991) El taller como sistema de enseñanza a aprendizaje. En. *El taller una alternativa de renovación pedagógica* Buenos Aires: Magisterio Río de la Planta
- Bizquerra, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Botero, J., Cadavid, I., & Vásquez, J. (2014) *Uso de juegos dramáticos y el dibujo para explorar la representación social de los niños y las niñas acerca del aprendizaje y la enseñanza del inglés*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Camps, A. (2000) *Motivos para escribir*. Textos de didáctica de la lengua y la literatura
- Cassany, D. (1997). *La cocina de la escritura* (cap. 4). Barcelona: Anagrama
- Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. ed. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2008) *Práctica s letradas contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Cómitre, I. y Valverde, J.M. (1996). “*Desarrollo de la competencia oral de la L2 a través de actividades dramáticas*”, en *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Texto dramático y representación teatral Universidad de Granada.
- Cortés, S., & Hernández, A. (2010) *El juego dramático, opción para incentivar la capacidad lingüística e interacciones comunicativas con estudiantes con discapacidad cognitiva leve*. Universidad del Tolima. Colombia
- Eines, J. y Mantovani, A. (1997). *Didáctica de la dramatización*. ed Gedisa: Barcelona
- Goodman, Y. (1992). *Las raíces de la alfabetización*. Universidad de Arizona
- Elliott, J. (1990). *Investigación- acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata
- Ferreiro (2001), *Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia*. Lectura y vida revista latinoamericana.
- Fontana, A. y Frey, J. (2005) *La entrevista, desde la postura neutral hasta la participación política*. Investigación cualitativa
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2010) *metodología de investigación*. México: Mc Graw Hill. Londres, Reino Unido: Sabio
- Masdevall, S., & Masgrau, M. (2011) *Disfrutando letras: cómo los niños y las niñas se apropian de la escritura*. Universidad de Alcalá. Girona, España.
- Lewin, K. (1991). *La investigación-acción y el problema de las minorías*. Traducción, María Cristina Salazar. *La investigación acción- participativa, inicios y desarrollos*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Universidad Nacional. Bogotá, Colombia (p.13-25)
- Magariño, C. (1996). “*Técnicas dramáticas y su aplicación a la enseñanza de una segunda lengua: La caracterización y la improvisación*”, en *Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Texto dramático y representación teatral. Universidad de Granada.
- Martinez, E. (2008) *El juego como escuela de vida*. Revista miscelánea de investigación. p. 7 – 22
- Melero, N. (2011). *El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales*. Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla. Cuestiones Pedagógicas. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje*. Bogotá, D.C.
- Motos, T. (1993). “*Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y*

- la literatura”, en Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica. Años 1992-1993, Editora de la Universidad de Salamanca
- Niño, J., & Sandoval, S.() *Jugando y Creando desde La Fantasía*. Universidad Libre. Bogotá, Colombia.
- Rodari, G. (1973) Gramática de la fantasía, el arte de contar historias. Bogotá: Panamericana
- Rodríguez, C. (2016) *Generar una apropiación de la lectura y escritura a partir del cuento en niños y niñas de primer grado del colegio Justo Víctor Charry*. Universidad distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, J., & Sandoval, S. (2010).*Jugando y Creando desde La Fantasía*. Universidad Libre. Bogotá, Colombia
- Sarlé, P., & Rosemberg, C. (2015). *El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Homosapiens: Santa Fe:
- Secretaría de Educación del Distrito Capital. (2016).Administración de servicio de educación en concesión. Disponible en: <http://nbcolegiossed.calipso.com.co/mapa/>
- Sierra, (1998) Juego dramático y pensamiento. Revista Educación y Pedagogía Nos. 12 y 13. Disponible en: <https://zaydasierraudea.files.wordpress.com/2013/08/sierra-z-juego-dramc3a1tico-y-pensamiento.pdf>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en la investigación*. Paidós:
- Tejerina, I. (1999) “El juego dramático en la Educación Primaria”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 19, Monografía Teatro y juego dramático. Madrid España. pp. 33-90
- Wells, G. (2001): citando a Vygotsky, L.S. (1985): Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.

4. Contenidos

El presente trabajo de grado se encuentra organizado en siete capítulos, en los cuales se muestra el desarrollo de la investigación.

CAPÍTULO I EL PROBLEMA

Este hace referencia a la contextualización y delimitación del problema, caracterizando la localidad, la institución y la población escolar con la que se llevó a cabo la investigación. En este mismo apartado se presenta la justificación y el interrogante principal: ¿Cuál es la incidencia del uso del juego dramático como herramienta didáctica en los procesos de escritura de los estudiantes del grado 202 del Colegio Hernando Durán Dussán? A partir de la cual surgió el objetivo general y los objetivos específicos de investigación.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

Se abordan los antecedentes del problema de investigación, así como las bases teóricas de las categorías de análisis: Escritura y Juego dramático que sirvieron de sustento a la investigación.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

Se muestran las características de la investigación y la manera en la que se desarrolló paso a paso, a partir de un enfoque de investigación acción y un paradigma socio crítico, desde lo teórico hasta lo práctico. Además, se presenta la matriz categorial, la cual resulta esencial para el análisis y organización de la información, y finalmente se hace la descripción de las técnicas e instrumentos de

recolección de datos que se utilizaron en el desarrollo de la propuesta.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCION

Se realiza la descripción de cada una de las fases implementadas de acuerdo a la investigación acción, donde también se explican en forma detallada las actividades abordadas en el aula de clase según los objetivos, categorías y subcategorías trazadas.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se especifica, según la unidad de análisis, *producción escrita* a partir del juego dramático y siguiendo las categorías, subcategorías, indicadores de logro y criterios de evaluación mencionados en la matriz categorial. Asimismo, se realizó el análisis de las producciones obtenidas en el transcurso de la implementación del proyecto, con la finalidad de evidenciar si cada una de las categorías lograron ser desarrolladas para conseguir una incidencia positiva del juego dramático en los procesos de escritura de los estudiantes.

CAPÍTULO VI: RESULTADOS

Se muestran los alcances obtenidos a partir de la implementación del proyecto en términos de producción escrita a partir del juego dramático. Se evidencia además la incidencia que tuvo el juego dramático en los procesos de escritura de los estudiantes en la medida que fue acogido y desarrollado de manera satisfactoria.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se presenta todo el conjunto de generalidades que se logran luego de establecer los resultados arrojados durante el análisis del proceso investigativo. Del mismo modo, se abordan las contribuciones que la investigación generó en cuanto a la enseñanza de la escritura desde una perspectiva innovadora de mediación.

5. Metodología

La propuesta de trabajo se desarrolló a partir de un tipo de investigación cualitativa, bajo un paradigma de investigación acción y un enfoque crítico social, apoyados por la aplicación de instrumentos tales como: diarios de campo, entrevistas y encuestas para obtener información factible sobre la implementación del trabajo.

6. Conclusiones

Una vez consolidado el análisis de los datos obtenidos a partir de la implementación de la propuesta investigativa se logró establecer que tanto el objetivo general como la hipótesis de investigación fueron alcanzados en la medida que se encontró una relación directa entre el juego dramático y la escritura. De este modo, abriendo el panorama en cuanto al establecimiento de estrategias innovadoras para el desarrollo de dicha habilidad, a partir de una propuesta basada en una perspectiva de aprendizaje que alude a la expresividad la imaginación y la creatividad del estudiante. Además, es posible concluir que las actividades dramáticas constituyen una herramienta muy útil para lograr que los estudiantes puedan

asumir la habilidad de escribir como una práctica autónoma y enriquecedora, siempre y cuando las orientaciones proporcionadas fijen sus intereses e involucren ambientes de aprendizajes poco convencionales que generen su interés y motivación.

Elaborado Por:	Beltrán González, Katherine Mayerly
Revisado Por:	Rueda Sánchez, Nelson Hugo

Fecha de elaboración del resumen	16	05	2018
---	-----------	-----------	-------------

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1 Caracterización del contexto local e institucional	1
1.2 Caracterización de la población.....	3
1.3 Diagnóstico del Problema	4
1.4 Planteamiento del Problema	6
1.5 Pregunta de investigación	7
1.6 Hipótesis de acción	8
1.7 Objetivos	8
1.8 Justificación	9
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO.....	11
2.1 Antecedentes del problema	11
2.2 Referente teórico	17
2.2.1 Concepto de escritura.....	17
2.2.2 Desarrollo de la escritura en los niños	18
2.2.3 Enfoque sociocultural de la escritura	19
2.2.4 El juego dramático	20
2.2.5 La importancia del juego dramático dentro del contexto escolar.....	22
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	23
3.1 Paradigma y enfoque de investigación	23
3.2 Tipo de investigación	24
3.3 Unidad de análisis.....	24
3.4 Universo poblacional	25
3.5 Muestra	25
3.6 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	25
3.7 Categorías de análisis	27
3.8 Matriz categorial.	27
CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	28
4. 1 Descripción de la propuesta.....	28
4.1. 1 Fase I: Interactuando y conociéndonos.....	29

4.1.2 Fase II: Escribiendo a partir de mis experiencias dramáticas	29
4.1.3 Fase III: Evaluando lo que aprendimos.....	34
CAPITULO V	36
ANALISIS Y ORGANIZACION DE LOS RESULTADOS.....	36
CAPÍTULO VI: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	63
CAPÍTULO VII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	65
Referencias	68

TABLA DE ANEXOS

Anexo 2: Encuesta de caracterización	72
Anexo 3: Prueba diagnóstica.....	73
Anexo 4. Mi primer viaje al espacio	75
Anexo 5. El día y la noche	76
Anexo 6. Un viaje a las estrellas	77
Anexo 7. La ardilla viajera.....	79
Anexo 8. El barco pirata	80
Anexo 9. Lluvia de meteoritos	81
Anexo 10. Mi personaje.....	82
Anexo 11 Una gotita de agua lluvia	83
Anexo 12 Los Indios Caparrapú	84
Anexo 13 Juego dramático	87
Anexo 14 Encuesta de intervención.....	88
Anexo 15 diarios de campo de intervención.....	88
Anexo 16: Planeación de actividades para la realización de los juegos dramáticos.....	90
Anexo 17 Consentimiento informado	91

Resumen ejecutivo

El presente proyecto de investigación se sustentó en el uso del juego dramático como herramienta didáctica que contribuye de manera significativa en la potenciación del proceso de escritura de los estudiantes del grado 202 del colegio Hernando Durán Dussán. De este modo, se buscó generar un ambiente de aprendizaje significativo que promoviera la reflexión acerca de experiencias cotidianas haciendo uso de la imaginación para la creación de mundos posibles a partir de los cuales los alumnos pudieran expresarse de manera espontánea apoyados en su lenguaje corporal y verbal; dando como resultado la producción de distintos tipos de texto que respondieran a diversas necesidades comunicativas como lo son los textos narrativos y descriptivos.

Palabras Clave: Escritura, enfoque sociocultural de la escritura, juego dramático

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Caracterización del contexto local e institucional

La localidad de Kennedy se encuentra ubicada al suroccidente de Bogotá, D. C. y cuenta con aproximadamente 1069.469 habitantes. Es la número 8 del distrito capital, caracterizándose por su gran cantidad de flujo vehicular y por el gran número de personas que habitan en ella. Adicionalmente, se puede decir que es una localidad afectada por la violencia y los robos, pero también destacada por ser pionera en participación ciudadana y gestión de proyectos ciudadanos para resolución de sus problemáticas. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016)

Los barrios de esta localidad se encuentran organizados en doce UPZ, a saber: En la localidad de Kennedy se establecen doce UPZ: Kennedy Central, Timiza, Carvajal, Américas, Bavaria, Castilla, Tintal Norte, Calandaima, Corabastos, Gran Britalia, Las Margaritas y Patio Bonito. En este último, se encuentra ubicada la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán, fundada en el año 2000. La institución estuvo durante algún tiempo un proceso de concesión, bajo la gestión administrativa de FENUR y en el año 2014 la secretaria de educación asume su administración. Actualmente hace parte de la red de colegios del Sistema Educativo Oficial de Bogotá (Secretaría de Educación del Distrito Capital, 2016).

El colegio cuenta actualmente con 35 aulas de clase, entre las cuales se encuentran 2 salas de sistemas, un aula de música, de arte y tres laboratorios (física, química y biología). Además, tiene una biblioteca en la cual se encuentran dos oratorios con recursos tecnológicos, un aula múltiple con material audiovisual para eventos y un espacio con material bibliográfico, dividido en dos secciones una para primaria y otra para secundaria. Adicionalmente, en el colegio se

pueden encontrar 6 aulas móviles especializadas para los estudiantes de primera infancia entre las cuales se encuentra una ludoteca. Finalmente, el colegio cuenta con dos canchas de fútbol y baloncesto para la realización de actividades físicas de los estudiantes.

Además de la adaptación de su estructura física en función de proporcionar una educación de calidad a sus estudiantes, la Institución Educativa Distrital Hernando Durán Dussán pone en práctica una propuesta que se inspira en la filosofía pedagógica; por lo que se centra en tener una educación personalizada y un currículo integrado, de manera que se tenga en cuenta la evolución de cada alumno en su recorrido personal desde un punto de vista cognitivo, pero, también en sus aspectos afectivos, psicológicos, éticos y estéticos. Para dicho fin, la institución ha desarrollado su Proyecto Educativo Institucional nombrado "Caminando por el sendero del afecto, el respeto y la solidaridad para la transformación social" (I.E.D. Hernando Durán Dussán 2016).

De acuerdo con los propósitos del P.E.I, el colegio desarrolla una política institucional fundamentada en la formación de hombres y mujeres democráticos, reflexivos y respetuosos de sí mismos, de los demás y de su territorio, y gestores de su propio proyecto de vida a través de su pensamiento crítico y su formación en gestión ambiental, ciencias económicas y administrativas, artes y diseño. En relación a su visión, proyecta, en el año 2020 ser un colegio reconocido a nivel distrital por la participación y el liderazgo de sus estudiantes de manera crítica en las propuestas académicas y culturales con sentido social (I.E.D. Hernando Durán Dussán, 2016)

El modelo pedagógico de la institución no prioriza en un modelo único, aunque hace énfasis en el principio del aprendizaje significativo y una postura ecléctica que implica el desarrollo de un proceso de observación respetuosa de la persona o del grupo humano y de las

condiciones y características de su entorno en donde es posible integrar distintos modelos pedagógicos basados en las necesidades de los estudiantes (I.E.D. Hernando Durán Dussán, 2016).

1.2 Caracterización de la población

El presente estudio se realizó con los estudiantes del curso 202 de la I.E.D. Hernando Durán Dussán, el cual estaba conformado por 34 estudiantes entre los cuales se encontraban 21 niños y 13 niñas, con edades entre 7 y 10 años. Con esta población se inició el proceso de investigación a través de una serie de observaciones realizadas en el espacio de lengua castellana (ver anexo 1)

En primer lugar, se llevó a cabo una encuesta (ver anexo 2), la cual tuvo como objetivo determinar aspectos relevantes de la vida del estudiante, su entorno social y su experiencia en los procesos de lectura y escritura. En cuanto al aspecto social y personal, se evidenció que la mayoría (33) de los estudiantes encuestados eran procedentes de barrios pertenecientes a localidad (8) Kennedy, entre los que se encuentran: Britalia, La Rivera, El Tintal, Patio Bonito y únicamente una estudiante es procedente de la localidad de Bosa. Adicionalmente, se pudo determinar que 25 estudiantes Vivian con padre y madre, 8 únicamente con su madre y un estudiante con sus hermanos.

En lo que respecta a las actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre, una gran parte de ellos (35) manifestó preferencia por el juego, únicamente 9 estudiantes destacaron actividades de lectura y escritura entre sus preferencias. De este modo, entre los argumentos comunes, los niños expresaron que las actividades de lectura y escritura les resultaban aburridas y por esto se inclinaban más por otro tipo de actividades relacionadas con el juego y la diversión.

Sin embargo, la mayoría manifestó que tanto leer como escribir eran de gran importancia porque a través de estos procesos podían aprender nuevas cosas.

1.3 Diagnóstico del Problema

Para la delimitación del problema del cual se desprende esta investigación, fue necesario realizar un proceso de observación y diseño de distintos instrumentos de recolección de datos tales como diarios de campo (ver anexo 1), una encuesta (ver anexo 2) y una prueba diagnóstica (ver anexo 3) con el fin de determinar las dificultades que presentaban los estudiantes del grado 202 del I.D.E Hernando Durán Dussán en relación a las cuatro habilidades de la competencia comunicativa (oralidad, escucha, lectura, escritura) de acuerdo a lo establecido en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. (MEN, 2003)

De este modo, para determinar el desempeño de los estudiantes en las habilidades de lectura y escritura, se realizó la aplicación de la prueba diagnóstica (Ver anexo 3) en la cual se estableció una rúbrica de evaluación con los criterios correspondientes a cada habilidad evaluados en una escala de excelente, sobresaliente y regular. En consecuencia, se pudo establecer que los estudiantes presentaban algunas fortalezas en los procesos de desarrollo de la habilidad lectora, dado que el 75% fue capaz de dar cuenta de la información literal de un texto; es decir, identificar la idea principal, los hechos, las situaciones y los personajes. Además, el 72% hizo lectura de tipo inferencial en donde fue posible determinar que los niños reflexionaron y establecieron relaciones sobre situaciones allí presentadas y sus propias experiencias en la vida cotidiana.

Por otra parte, el diagnóstico evidenció que los niños presentaban un grado considerable de dificultades en lo que respecta al proceso de la escritura, puesto que el 85% de ellos tuvo

inconvenientes a la hora de producir oraciones completas y estructuradas que dieran cuenta de una información específica, el planteamiento de una idea o la descripción de una situación de manera organizada y coherente además, no lograron construir textos completos ya que expresaban ideas sueltas. Adicionalmente, el 92 % presentó errores ortográficos y el 73% evidenció dificultades en la combinación de grafemas.

En lo que respecta a las habilidades de oralidad y escucha, a través de los diarios de campo (ver anexo 1), se pudo determinar que el 90% de los niños participaba de manera activa durante las clases a través de la oralidad, dado que cuando se les pedía opinar frente a un tema o una lectura hecha en clase, ellos expresaban de forma libre y espontánea sus opiniones y hacían análisis de diferentes situaciones allí presentadas formulando preguntas relacionadas con el tema. Además, cuando la maestra les asignaba la creación de historias o cuentos colectivos, cada estudiante aportaba sus ideas usando su creatividad e imaginación. Por otra parte, fue posible identificar que, en lo que se refiere a la habilidad de la escucha, el 80 % de los niños respetaba los turnos de habla a la hora de expresar sus opiniones; cuando alguno deseaba hablar levantaba la mano y esperaba a que su compañero terminara o que la maestra le diera la palabra; sin embargo, el otro 20 % corresponde a estudiantes que en algunas ocasiones interrumpían la palabra de sus compañeros o de la maestra y generaban confrontaciones cuando surgían diferencias en las opiniones e ideas expresadas por sus compañeros.

Teniendo en cuenta los datos anteriormente mencionados, se pudo determinar que la habilidad con mayor grado de dificultad en los estudiantes participantes de este estudio fue la habilidad de escritura y que algunas de las causas de esta problemática radicaban en la falta de profundización en esta habilidad del lenguaje por parte de la maestra durante la realización y

planeación de clase de lengua castellana puesto que, como ella misma lo mencionaba en las algunas charlas informales, estaba más enfocada en lo que respecta al fortalecimiento de la habilidad lectora dado que la consideraba de mayor importancia y además argumentaba que continuamente al desarrollo de esta habilidad se podían fortalecer los procesos de escritura.

Adicionalmente, a través de los diarios de campo (ver anexo 1), se pudo evidenciar que las actividades planteadas por la maestra en sus clases no se enfocaban en el carácter dinámico de la escritura ya que éstas se efectuaban a través de transcripciones y dictados en los que se planteaban textos muy interesantes y apropiados para los niños, pero a los cuales no se les daba mayor trascendencia en el plano de lo escrito; por tanto, no propician la motivación suficiente en los estudiantes hacia el desarrollo de esta habilidad.

En este sentido, fue posible concluir que la problemática en el desarrollo de la habilidad de escritura tenía que ver con el enfoque que se le había dado a ésta habilidad dentro del aula de clase, puesto que en cierta medida se estaba desconocido el carácter dinámico y práctico de la escritura que resulta de gran utilidad para la vida de cada uno de los estudiantes como usuarios de la lengua.

1.4 Planteamiento del Problema

La educación no solo es un proceso de instrucción, sino también y sobre todo es un proceso de formación en el que el lenguaje desempeña una función muy importante no solo en los procesos de comunicación y apropiación de diversos conocimientos sino también, como una herramienta para la reflexión, la apropiación y conocimiento del mundo que nos rodea.

(Vygotsky, 1984)

En consecuencia, la adquisición y desarrollo de las distintas habilidades comunicativas que conforman el lenguaje (escucha, oralidad, lectura y escritura) han sido ampliamente abordadas en el campo educativo, en términos de proyectos, planes y programas que pretenden fortalecer e incentivar procesos para su desarrollo apoyados en la teoría del aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, resulta importante abordar los procesos de escritura a partir de un enfoque dinámico, especialmente en sus primeras etapas de desarrollo; por lo que, el presente proyecto tuvo como propósito generar espacios de aprendizaje en donde se involucraran intereses y diversas situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes del grado 202 del colegio Hernando Durán Dussán, con el fin de desarrollar habilidades para la producción escrita a partir de la implementación del juego dramático como herramienta pedagógica que podría posibilitar el fortalecimiento de dicha habilidad en la medida en que promueve el aprendizaje de forma práctica y significativa.

Teniendo en cuenta la problemática anteriormente descrita y la propuesta de intervención sustentada en el juego dramático que pretende dar un tipo de solución a la misma, se planteó la siguiente pregunta de investigación sobre la cual se llevó a cabo el proceso investigativo:

1.5 Pregunta de investigación

¿Cuál es la incidencia del uso del juego dramático como herramienta didáctica en los procesos de escritura de los estudiantes del grado 202 del Colegio Hernando Durán Dussán?

1.6 Hipótesis de acción

Teniendo en cuenta las dificultades que presentaban los estudiantes grado 202 del Colegio Hernando Durán Dussán a nivel de la escritura, se consideró como una posible solución a esta problemática la implementación del juego dramático como recurso didáctico dentro del aula de clase, ya que podría permitir el fortalecimiento de dicho proceso, facilitando la apropiación del lenguaje escrito a través una práctica significativa, que implica la representación de situaciones cotidianas y la creación de mundos posibles a través de la lúdica grupal, la expresión y el estímulo a la imaginación que posteriormente se verían materializadas en la producción de textos narrativos y descriptivos realizadas por los estudiantes.

1.7 Objetivos

Objetivo general

Determinar la incidencia del uso del juego dramático como herramienta didáctica en los procesos de escritura de los estudiantes del grado 202 del Colegio Hernando Durán Dussán.

Objetivos Específicos

- Caracterizar el nivel de producción escrita que poseen los estudiantes del curso 202 del Colegio Hernando Durán Dussán antes, durante y al finalizar el proyecto de investigación.
- Identificar los componentes de una herramienta didáctica basada en el juego dramático que posibiliten la potenciación de los procesos de escritura de los estudiantes del curso 202 del Colegio Hernando Durán Dussán.

- Implementar juegos dramáticos con los estudiantes del curso 202 del Colegio Hernando Durán Dussán, a través de su lenguaje corporal y verbal que incentiven a la producción de textos narrativos y descriptivos.
- Establecer la relación entre juego dramático y la producción escrita en los procesos de adquisición y apropiación del lenguaje.

1.8 Justificación

El lenguaje constituye un medio fundamental en el desarrollo del pensamiento humano, la apropiación de la cultura y la incorporación del individuo a la sociedad, estableciéndose, así como un instrumento clave del proceso educativo. Por ello, las instituciones educativas se han puesto a la tarea de definir habilidades comunicativas que se espera vayan desarrollando todos los alumnos y alumnas en su proceso de adquisición y apropiación del lenguaje a lo largo de su escolarización, haciendo énfasis particularmente en los primeros ciclos, ya que en éstas etapas se generan hábitos de lectura y escritura que tendrán incidencias favorables en etapas posteriores.

De este modo, resulta importante fundamentar el desarrollo de las habilidades del lenguaje a partir de prácticas de aprendizaje significativo, que no se limitan a la reproducción y memorización de conocimientos, sino que generan un proceso de apropiación de dichos conocimientos a través de actividades que involucran el entorno, las experiencias y las situaciones en las cuales se ven involucrados los estudiantes en su diario vivir, de tal forma que, lo que aprendan no sea olvidado con facilidad.

Partiendo de esta perspectiva, la presente investigación, en respuesta a las necesidades de los estudiantes de grado segundo y de acuerdo a lo establecido por los Estándares Básicos de Competencia del lenguaje (MEN, 2013) se basó en el fortalecimiento del nivel de producción

escrita, dado que, según se evidenció a través de las observaciones realizadas durante las clases de lengua castellana y la aplicación de la prueba diagnóstica; dicha habilidad representaba un mayor grado de dificultad para los estudiantes del curso 202 de la Institución Educativa Hernando Durán Dussán en relación a las demás habilidades de la competencia del lenguaje.

Para dicho fin, se propuso la implementación del juego dramático como herramienta didáctica que permite la potenciación del proceso de escritura de manera práctica y significativa; dado que, éste involucra ejercicios flexibles de aprendizaje basados en la representación de situaciones cotidianas y la creación de mundos posibles a través de la lúdica grupal, la expresión y el estímulo a la imaginación, facilitando así la creación de distintas producciones escritas como una forma dinámica y espontánea de apropiación del lenguaje.

Finalmente, se puede decir que esta investigación contribuye en gran medida a la ampliación del panorama en cuanto a la implementación de estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa en el área de lengua castellana, en tanto muestra una nueva alternativa de ajustar el conocimiento a las necesidades de los estudiantes de acuerdo a su contexto y las situaciones que éste involucra; generando así, un espacio donde el estudiante desempeña un rol activo dentro de su propio proceso de aprendizaje puesto que es integrado a éste de manera significativa.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del problema

Con el fin de hacer una indagación pertinente acerca de investigaciones realizadas en el ámbito educativo en relación al estudio aquí planteado se establecieron dos categorías de análisis: el juego dramático como herramienta educativa y los procesos de escritura en educación primaria (ver capítulo III p.29); a partir de las cuales, se seleccionaron algunos documentos en un rango de 10 años de realización. Adicionalmente, se hizo la búsqueda de dichos documentos a partir de diferentes bases de datos; Redalyc, Scielo, Dialnet y algunos repositorios universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Tolima, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Libre.

La primera fuente de investigación que se consultó fue la de la universidad Pedagógica Nacional con el fin de indagar si previamente a ésta investigación se habían realizado proyectos similares en donde se optará por el juego dramático como herramienta didáctica en clases de español en primaria. En dicha consulta, se pudo establecer que existen varios proyectos que promueven el desarrollo de la habilidad de escritura en estudiantes de distintos grados de primaria, sustentados en herramientas didácticas y pedagógicas, pero ninguna de ellas se relacionada con el juego dramático. Adicionalmente, se encontraron algunos proyectos enfocados en juegos teatrales, pero no dramáticos; los cuales se enfocan en el desarrollo de habilidades artísticas y el fortalecimiento de relaciones sociales dentro del aula. Por lo tanto, no se consideraron relevantes dichos trabajos para esta investigación.

En cuanto a las demás fuentes consultadas se pudo evidenciar que el juego dramático no es un tema que haya sido tratado desde la perspectiva de recurso potenciador de los procesos de escritura en estudiantes de grado segundo de primaria. Sin embargo, este tipo de juego si ha sido trabajado como mecanismo para fortalecer otro tipo de habilidades en distintos grados de la primaria tales como: el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la adquisición de habilidades lingüísticas en niños con necesidades especiales y el desarrollo del lenguaje enfocado en la oralidad en su etapa de adquisición y adaptación. Esto se pudo establecer a partir de tres investigaciones, las cuales serán descritas a continuación.

La primera investigación consultada se titula *Uso de juegos dramáticos y dibujo para explorar las representaciones sociales de los niños y las niñas acerca del aprendizaje y la enseñanza del inglés*, elaborado por Cadavid Isabel, Vásquez Juan Carlos y Botero Juan David, miembros del grupo de investigación en pedagogía y didáctica de las lenguas extranjeras de la escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia. Dicha investigación fue realizada en el año 2014 y su propósito central fue explorar las representaciones sociales que; sobre el inglés, su enseñanza y aprendizaje tienen los niños y niñas de instituciones educativas públicas y privadas de Medellín y a través del juego dramático plantear situaciones cotidianas en donde los niños pudiesen expresarse y entender al otro usando el inglés como medio de comunicación en un contexto de uso real. Esta investigación muestra como el juego dramático logró generar experiencias de aprendizaje significativo, en tanto se promovió el uso del lenguaje a través de un juego planteado en un contexto real.

En segundo lugar, la investigación titulada *El juego dramático, opción para incentivar la capacidad lingüística e interacciones comunicativas con estudiantes con discapacidad cognitiva*

leve, desarrollado por Cortés, Shirley y Hernández, Ana. El cual, fue un proyecto de grado para la obtención del título de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima aprobado en el año 2014. Dicho proyecto tuvo como propósito incentivar la capacidad lingüística e interacciones comunicativas con estudiantes con discapacidad cognitiva llevando a cabo procesos de inclusión e integración de dichos estudiantes desde la comprensión de los fenómenos orales en el ambiente escolar. Este trabajo mostró la manera en que el juego dramático puede llegar a ser una herramienta que posibilita la interacción entre estudiantes, facilitando la comunicación entre estos y por lo tanto generando el desarrollo de habilidades comunicativas.

En tercer lugar, se revisó la investigación *El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*, diseñado por un grupo de siete investigadores encabezados por Sarlé, Patricia y Rosemberg, Celia, publicado en el año 2015. Dicho estudio se llevó a cabo a partir de la recolección de una serie de experiencias en salas de jardín de infantes en México y Argentina, en donde se buscaba el desarrollo de habilidades orales en niños entre los 2 y los 6 años de edad a partir de la implementación de actividades dramáticas. De esta manera, este estudio mostró la manera en que los niños se adaptan de manera factible a las actividades dramáticas como una herramienta práctica en la que no solo pueden divertirse, sino que además les permite desarrollar habilidades comunicativas de manera espontánea.

A partir de ésta revisión se pudo establecer que, en las investigaciones consultadas el juego dramático es utilizado en la modalidad de herramienta o mecanismo para el fortalecimiento de las interacciones sociales y comprensión de la realidad a través de la representación de situaciones hipotéticas. Adicionalmente este tipo juego es abordado como

instrumento para el desarrollo de habilidades lingüísticas en una lengua extranjera o en comunidades con necesidades específicas.

Adicionalmente, dichos estudios están basados en diferentes teorías que coinciden en algunas generalidades en cuanto al concepto de juego dramático, como una actividad que surge a partir de la improvisación durante la interacción entre los estudiantes y los objetos de su entorno en diferentes contextos y finalidad en la edad infantil. Dichas teorías, desarrolladas por autores como: Tijerina, Sarle, Zuluaga y Sierra, quienes destacan la importancia del juego dramático en el desarrollo de la personalidad del niño dado que pone en funcionamiento distintas dimensiones de su desarrollo corporal, social y cognitivo. De este modo, la representación de situaciones cotidianas y fantásticas permiten no solo explorar y estimular la capacidad de imaginación del niño; sino también, establecer vínculos de interacción social entre ellos, los cuales contribuyen al desarrollo de distintos tipos de habilidades comunicativas mediadas por expresiones artísticas, el lenguaje corporal y el lenguaje verbal.

En lo que se refiere a la escritura, se revisaron tres estudios, los cuales apuntan al fortalecimiento de dicha habilidad a través de distintas estrategias pedagógicas. El primero titulado: *Jugando y Creando desde La Fantasía*, implementada por Rodríguez, Johan y Sandoval, Sindy para obtener el título en licenciatura en humanidades e idiomas de la Universidad Libre en el año 2010, cuyo objetivo fue implementar el uso de distintos textos narrativos como instrumento de aprendizaje para desarrollar habilidades de lectura y escritura en estudiantes de grado quinto. Esta investigación, evidenció la manera en que los niños pueden hacer de la imaginación una herramienta útil para la creación de mundos posibles que generan

experiencias significativas, la cuales pueden facilitar el desarrollo de habilidades como la lectura y escritura.

El segundo estudio de indagación tiene por nombre *Generar una apropiación de la lectura y escritura a partir del cuento en niños y niñas de primer grado del colegio justos Víctor Charry* y fue desarrollado por Rodríguez, Christian como proyecto de grado de la licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el año 2016, con el fin de incentivar los procesos de lectura y escritura en estudiantes de grado primero a partir del uso del cuento como herramienta de aprendizaje. En este estudio se hizo evidente la capacidad que poseen los niños de adquirir habilidades lectoras a partir de la exploración de mundos fantásticos expresados a través de los cuentos.

El tercer documento revisado fue: *Disfrazando letras: cómo los niños y las niñas se apropian de la escritura* realizada por Masdevall, Sandra y Masgrau, Mariona, miembros del grupo de investigación en educación de la Universidad de Girona en España, publicado en el año 2001 por la revista Pulso. Esta investigación fue llevada a cabo con el propósito de fortalecer la competencia lingüística enfocada en la escritura a través del arte en la caligrafía de las letras y la implementación de la modalidad de aprendizaje colaborativo entre los niños de preescolar y segundo de primaria de la escuela Draga de Banyoles. Esta investigación logró demostrar que la expresión artística al estimular la creatividad de los niños puede favorecer de manera significativa los procesos de escritura, en tanto son vistos como practica de creación y no como un proceso mecánico.

Desde esta perspectiva, los estudios citados anteriormente en relación a la escritura, son relevantes y afines a la presente propuesta ya que se fundamentan en la implementación de un mecanismo o herramienta que potencializa los procesos de lectura y escritura en la escolaridad primaria como una de las grandes preocupaciones dentro del ámbito educativo dado que, las prácticas de enseñanza en relación al desarrollo de dichas habilidades se han llevado a cabo desde paradigmas tradicionales basados en sistemas de estandarización y experiencias de aprendizaje poco significativas.

Las estrategias propuestas por dichas investigaciones, cuyo propósito es dar solución a dicha problemática, se basan en el uso de textos narrativos y elementos artísticos que funcionan como recurso para incentivar y mejorar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura en la escuela. De este modo, se pudo establecer que, de acuerdo a lo consultado, se han logrado obtener grandes aportes en el campo de la enseñanza de la lengua castellana a través de la exploración de estas técnicas que, resultan más dinámicas y contextualizadas y que apuntan a una nueva visión acerca del proceso de enseñanza aprendizaje tanto de la lectura como de la escritura en la escuela.

Adicionalmente, fue posible establecer que los documentos consultados estaban sustentados en referentes teóricos abordados desde las perspectivas de Walter Ong, David y Roger Jonhson, Anna Camps, Piaget, Linuese y Rodriguez y Vygotsky entre otros, quienes han hecho grandes aportes al campo del lenguaje y por tanto constituyen un marco referencial idóneo para generar cambios en las prácticas educativas en relación al desarrollo de la habilidad escritura, entendiendo ésta no solo como un medio que responde a diversas necesidades

comunicativas sino, además, como una actividad placentera y libre que debe explorar la creatividad y las distintas realidades de cada individuo en cada una de las etapas de su vida.

Finalmente, se puede decir que, en lo que respecta a la metodología utilizada en las investigaciones anteriormente descritas, se encontró que todas coinciden en el uso de la investigación acción ya que tienen la misma finalidad; enfocada a mejorar las prácticas educativas a partir de una cultura más reflexiva sobre la relación entre procesos de aprendizaje en circunstancias concretas y desarrollar propuestas de intervención pedagógica basadas en metodologías de enseñanza innovadoras para el desarrollo de distintas habilidades en las diferentes áreas o disciplinas del saber.

2.2 Referente teórico

Teniendo en cuenta tanto los antecedentes investigativos ya mencionados, como la hipótesis de acción sobre la cual se desarrolló ésta investigación; se hizo necesaria la consulta de algunos referentes teóricos para sustentar la propuesta; los cuales serán descritos a continuación

2.2.1 Concepto de escritura

El concepto de escritura ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, de tal modo que intentar hacer una definición del concepto implicaría hacer un rastreo desde los orígenes del término hasta nuestros días; sin embargo, para los fines de esta investigación, el termino fue abordado a partir una concepción evolucionista que entiende el lenguaje escrito como un “elemento esencial para el desarrollo, la educación y la formación del hombre” (Rodari, 1973 p. 14) es decir un instrumento de comunicación, pensamiento y conocimiento, que le permite al individuo analizar y reflexionar sobre diversas situaciones.

Adicionalmente, se puede decir que la escritura representa un proceso que implica cierto grado de complejidad puesto que, como lo expone Cassany (1997) “escribir es elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito” por tanto, escribir es mucho más que hacer trazos en un papel, es un proceso de creación de significados que le permite al escritor organizar y analizar sus ideas, pensamientos y conocimientos con el fin de expresarlos de manera escrita teniendo en cuenta el mensaje que se desea transmitir y las personas a quienes va dirigido.

En este sentido, la escritura cumple un papel fundamental en el desarrollo del ser humano ya que éste escribe a lo largo de la vida teniendo en cuenta las intenciones comunicativas que se ameriten dentro de una situación específica (Cassany, 1999). Dicho proceso empieza desde los primeros años de escolaridad; una etapa fundamental para el desarrollo de dicha habilidad, ya que es allí donde el niño hace sus primeros acercamientos al código escrito y empieza a valerse de éste como un medio de comunicación adicional a la oralidad, el cual le será útil a lo largo de su vida.

2.2.2 Desarrollo de la escritura en los niños

Como se dijo anteriormente la escritura es un proceso estructurado y complejo que se desarrolla a lo largo de la vida del ser humano; por tanto, comprende unas etapas fundamentales para su desarrollo. En consecuencia, Goodman (1992) propone tres principios o enfoques básicos en el desarrollo del lenguaje escrito en el niño: funcional, lingüístico y relacional.

El principio funcional tiene que ver con la fase de transición entre la oralidad y la escritura, en donde el niño empieza a reconocer la funcionalidad del código escrito en sus prácticas diarias, de tal modo que aprende a utilizarlo para nombrar y describir los objetos

y situaciones que lo rodean. Por su parte, el principio lingüístico hace referencia al momento en que “el niño toma conciencia de que el lenguaje escrito a menudo presenta formas diferentes cuando sirve para distintas funciones” (Goodman, 1992, p.37) es decir, a reconocer la importancia de la orografía y la gramática a través de la cual el niño entiende que para que un escrito pueda comunicar de manera efectiva debe tener una determinada estructura. Finalmente, el principio relacional se desarrolla simultáneamente con los anteriores, y es en donde el niño comprende que el lenguaje escrito algunas veces representa el lenguaje oral pero generalmente representa significados o conceptos que requieren de una estructura sintáctica específica que difiere del discurso oral.

De este modo, se puede decir que el proceso de apropiación de la escritura en los niños se desarrolla a partir su utilidad, es decir, que el niño aprende mediante sus experiencias en su entorno y son éstas las que le ayudan a comprender las particularidades del lenguaje escrito de forma espontánea y práctica. Por tanto, “la escritura no debe presentarse ante los niños como un proceso mecánico sino como una actividad significativa incorporada a una tarea que sea necesaria y pertinente para la vida” (Vygotsky, 1978, p. 117-118, citado por Wells, 2001, p. 292).

2.2.3 Enfoque sociocultural de la escritura

Entendiendo la escritura como un acto de comunicación que se da a través del código escrito, Ferreiro (1999) argumenta que ésta puede ser tomada como “un sistema de representación del lenguaje que da cuenta de cierto tipo de realidad, con cierto tipo de propósitos, en una forma bidimensional”, es decir, que escribir es una actividad que implica tanto aspectos lingüísticos como sociales y culturales dado que las personas escriben de acuerdo a sus

experiencias, conocimientos y las interacciones establecen con los demás en un tiempo y espacio determinado.

En consecuencia , no se puede esperar que la forma de aprender a comunicarse por escrito con los demás, sea solamente aprendiendo el código lingüístico, ya que como lo expone Cassnay (2008) el estudiante no debe ser concebido como “un individuo aislado sino como alguien que forma parte de instituciones sociales articuladas en la comunidad” por lo que, el proceso de enseñanza de la escritura debe incluir aspectos contextuales que involucren a los sujetos, los valores, las destrezas y los conocimientos de la comunidad o grupo social en el que éstos se desenvuelven. (p.35)

Desde esta perspectiva, es preciso decir que “para aprender a escribir hace falta que los alumnos participen en actividades variadas con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos” (Camps, 2000, p.33), dado que, el contexto social y cultural desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la habilidad escritora en las personas y es por tal motivo la escuela debe propiciar ambientes de aprendizaje enfocados en las particularidades del contexto de sus estudiantes para generar prácticas significativas que promuevan el desarrollo de dicha habilidad.

2.2.4 El juego dramático

Para definir el juego dramático hay que empezar primero por hacer un acercamiento a lo que es el drama y su diferencia con el teatro ya que a menudo se tiende a confundir estos dos conceptos. De acuerdo a Magariño (1996)

“...el drama y teatro son términos que se han empezado a introducir en la educación como forma efectiva de enseñanza, como ayuda para profundizar y descubrir el mundo que nos rodea, y como medio de ahondar en la personalidad del individuo.”(p.153).

Ambos términos comparten algunas características que se relacionan con obras de teatro, actores, ensayos y representaciones en público. Sin embargo, siguiendo a Magariño, el teatro está más direccionado a la idea de representación o puesta en escena ante un público, mientras que drama tiende más a la realización o la construcción de una puesta en escena que surge de la improvisación a partir de interacciones cotidianas que se dan en diversas situaciones, por lo que presenta una relación más directa con la didáctica y la enseñanza de la lengua.

De este modo, el juego dramático podría definirse como “el comportamiento de simulación no literal, en el que niños y niñas acostumbran transformar las identidades de los objetos, las acciones y la gente” (Eines y Mantovani, 1997, p.22), es decir, una actividad mediante la cual los niños recrean situaciones de su entorno usando su creatividad e imaginación, cuya finalidad es “lograr una experiencia educativa integradora de lenguajes expresivos que posibilite su expresión personal, el impulso de su capacidad y actitud creativas y la mejora de sus relaciones personales” (Tejerina, 1997, p.33).

Asimismo, se puede decir que el juego dramático posee ciertas características específicas que se deben tener en cuenta a la hora de llevarse a cabo. Sierra (1998) presenta algunas de ellas; en primer lugar, plantea que este tipo de juego puede ser espontáneo o inducido, es decir que las temáticas pueden darse de manera totalmente libre por parte de los estudiantes o el maestro puede plantear una temática específica que guíe el juego de acuerdo al propósito que haya destinado para éste. Otra característica importante de este juego, es que toma aspectos de la vida

cotidiana que le brindan a los niños las herramientas contextuales necesarias para recrear una situación o crear una historia. Finalmente, el juego dramático sirve como mediador del lenguaje ya que durante su realización surgen la creación de guiones, diálogos e historias en las cuales los niños utilizan el lenguaje de forma organizada con un fin comunicativo.

2.2.5 La importancia del juego dramático dentro del contexto escolar

El juego dramático representa una alternativa para generar procesos de aprendizaje significativo en la escuela, dado que en muchas ocasiones las actividades escolares tradicionales resultan aburridas y poco significativas para los estudiantes, debido al grado de complejidad que representa la apropiación de distintos conceptos y contenidos de las diversas disciplinas a partir de procesos de memorización. Por tanto, se hace necesario explorar distintas dinámicas que permitan hacer más fácil dicho proceso de apropiación.

En consecuencia, para Motos (1993) los procedimientos didácticos basados en el lenguaje dramático estimulan a que los sujetos disfruten con las actividades que están realizando. Es decir que el juego dramático como herramienta didáctica favorece la creación de actitudes positivas frente a la signatura en que se desarrolla, propiciando así una mejora hacia las clases en general. Además, la implementación de este tipo de juegos permite desarrollar habilidades sociales y comunicativas dado que “facilita el encuentro de los estudiantes con una variedad de experiencias lingüísticas, situadas en contexto, que difícilmente podrían estar disponibles de otra manera (Cómitre y Valverde, 1996. En otras palabras, cuando los niños juegan a imitar e imaginar distintos tipos de situaciones cotidianas, aplican diferentes registros sociales que les permiten tomar conciencia del estrecho vínculo que existe entre lengua y contexto.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma y enfoque de investigación

La presente investigación se enmarcó dentro del paradigma socio-crítico, ya que no solo se intentó indagar y comprender la realidad en la que se insertaba la investigación pertinente, sino que además se buscó provocar transformaciones sociales en los contextos en los que se intervino (Melero, 2011). De tal forma, se llevó a cabo un proceso de indagación para determinar una problemática educativa que posteriormente llevara al planteamiento de una posible solución teniendo en cuenta las necesidades específicas de la población participante.

Adicionalmente, se tuvo en cuenta el enfoque cualitativo, entendido desde la perspectiva de Taylor y Bogdan (1992) como “...un modo de encarar el mundo empírico, de una forma inductiva, regidos por un diseño de investigación flexible, donde se recoge la información que se considera pertinente en ambientes naturales.” De esta manera, la presente investigación se basó en la comprensión y análisis de las prácticas sociales dadas dentro de un contexto educativo, para determinar algunas problemáticas en los procesos de enseñanza aprendizaje y la actitud de los sujetos de estudio ante las diferentes situaciones presentadas en su contexto. Así, llevando a cabo un proceso de recolección de datos a través de distintos instrumentos tales como: diarios de campo, entrevistas, revisión de documentos, entre otras; éstas a su vez se apoyaron en técnicas del enfoque cuantitativo para su sistematización y análisis.

3.2 Tipo de investigación

Dentro del enfoque cualitativo se implementó el método de investigación- acción el cual es definido por Elliott (1993) como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”(p.162) Es decir, que implica un procedimiento reflexivo, sistemático y crítico que llevado al ámbito educativo busca analizar las acciones y las situaciones sociales presentadas en el aula de clase con el fin de ampliar la comprensión de los docentes frente a las diversas problemáticas que se presentan en su práctica educativa (Ander Egg, 1990, p. 35).

La investigación-acción, es también definida como un proceso que debe pasar por diversas etapas, las cuales han sido abordadas por diferentes autores a partir del modelo de Lewin (1991), en el que se explica que dichas etapas se dan de manera cíclica, destacando tres momentos en cada una de ellas: planteamiento, acción y evaluación de los resultados de la acción. De este modo, en primer lugar, la investigación se enfocó en detectar problemas concretos de la realidad social de los participantes en un espacio y tiempo determinado partir de una recolección de datos obtenida a través de distintos instrumentos. En el segundo momento, se propusieron objetivos y acciones conjuntas para la solución de la problemática identificada. Finalmente, se analizaron los resultados para establecer la efectividad de las acciones durante el proceso de intervención pedagógica.

3.3 Unidad de análisis

De acuerdo a la problemática identificada a partir de la cual se sustentó esta investigación y en concordancia con las necesidades de la población en particular, la unidad de análisis se focalizó en la habilidad de escritura mediada por el juego dramático como una práctica de

interacción significativa que involucra el contexto sociocultural de los estudiantes. De tal manera, atendiendo a la concepción de escritura entendida como una actividad creativa y práctica que surge de la interacción del individuo con su entorno en un tiempo y espacio determinado y cuya finalidad es expresar, comunicar o transmitir un mensaje a través del código escrito (Cassany 1997).

3.4 Universo poblacional

Estudiantes de grado segundo pertenecientes al colegio distrital I. E.D Hernando Duran Dussán que oscilan entre las edades de los 7 y los 9 años.

3.5 Muestra

Para el análisis de datos se tomó como muestra poblacional 25 de los 34 estudiantes que conforman el grado 202 de la Institución Educativa Hernando Durán Dussán, cuyas edades varían entre los 6 y los 9 años de edad. Esto, debido a que los acudientes de los 9 estudiantes restantes no firmaron el consentimiento informado que autoriza la participación de los alumnos en el proceso de investigación.

3.6 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Con el fin de analizar la incidencia de la propuesta investigativa, se propuso la implementación de algunas técnicas investigativas tales como: la observación y aplicación de talleres e instrumentos de recolección de datos entre los que se encuentran: encuestas, diarios de campo y talleres de aplicación a los estudiantes.

La primera técnica que se implementó fue la observación, entendida como un registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables (Hernández,

Fernández & Baptista, 2010, p.51), cuya finalidad fue obtener una mirada más objetiva de la población de estudiantes y tener un acercamiento directo con ellos.

Otra técnica de investigación fue la aplicación de talleres, a partir de los cuales se pudo registrar y evaluar de manera constante el proceso investigativo y las transformaciones que éste sufrió durante la práctica pedagógica pues, de acuerdo a lo propuesto por Ander Egg (1991) el taller visto como sistema de enseñanza aprendizaje le permite al docente reflexionar y reorientar su práctica pedagógica de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.

En cuanto a los instrumentos, se aplicaron encuestas al inicio y al final del proceso investigativo, dado que se considera que éstas “permiten recoger información de los individuos de diferentes formas y hacer estimaciones frente al tipo de población de referencia” (Bizquerra, 2004:233). De esta manera, fue posible caracterizar y describir de manera general las actitudes y comportamientos de los estudiantes frente a diferentes situaciones presentadas en su clase de lengua castellana.

En cuanto a los diarios de campo, resultaron ser un instrumento de gran pertinencia a la hora de sistematizar las prácticas investigativas, ya que éstos permitieron al investigador hacer un monitoreo constante del proceso de observación (Martínez, 2008). En consecuencia, fue posible registrar los comportamientos, las interacciones y las dificultades que presentaron los estudiantes durante la implementación de la propuesta de investigación y además permitieron dar cuenta de sus aciertos y fallas para mejorar y afianzar prácticas futuras.

De igual modo, la recopilación de las producciones escritas de los estudiantes constituyó un instrumento de gran utilidad dado que permitió evidenciar los avances, las dificultades y el

desarrollo de habilidades de escritura que desarrollaron los estudiantes durante la intervención pedagógica.

3.7 Categorías de análisis

De acuerdo con la pregunta de investigación que orientó el presente estudio, y bajo los parámetros de la investigación – acción se abordaron dos categorías de trabajo que permitieron organizar la información obtenida; la escritura y el juego dramático, a partir de las cuales surgen cuatro subcategorías que responden a los criterios de análisis y caracterización de los datos obtenidos, los cuales serán descritos en la siguiente matriz categorial.

3.8 Matriz categorial.

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES DE LOGROS	INSTRUMENTOS
Producción escrita a partir del juego dramático	Escritura	Textos descriptivos	Escribe descripciones de lugares, personajes, objetos haciendo uso de adjetivos y comparaciones.	Encuestas Talleres Diarios de campo
			Produce textos cortos a partir de oraciones completas en donde describe personajes y situaciones de forma clara y coherente.	
	Juegos dramáticos	Textos narrativos	Produce narraciones cortas a partir de oraciones completas de forma clara y coherente.	Encuestas Talleres Diarios de campo
			Escribe cuentos y fabulas en donde se distinguen las tres partes fundamentales de la narración inicio nudo desenlace y final.	
		Juego de roles	Hace uso de su lenguaje corporal y verbal para desempeñar diferentes roles de acuerdo a situaciones dadas.	
		Juego de representación	Construye personajes y diálogos a partir de situaciones cotidianas e imaginarias.	

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4. 1 Descripción de la propuesta

La presente propuesta de intervención tuvo como propósito articular el juego dramático y la escritura con el fin de generar una práctica de carácter pedagógico, formativo y significativo para los estudiantes. De este modo, se propusieron una serie de actividades que involucraron la representación de situaciones cotidianas e imaginadas, en donde los niños tuvieron la posibilidad de hacer uso de su expresión corporal y verbal como estímulo para la creación de textos narrativos y descriptivos.

Desde esta perspectiva, se utilizó como estrategia didáctica el taller, entendido este como sistema de enseñanza aprendizaje, el cual le permite al docente reflexionar y reorientar su práctica pedagógica de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes (Ander. Egg, 1991), ya que sirve como instrumento de registro y evaluación constante tanto del proceso investigativo en relación a la pertinencia de las estrategias utilizadas en la intervención; como de los avances, las dificultades y las fortalezas que presenta cada estudiante en su proceso de escritura.

Adicionalmente, se hizo uso de distintos materiales y herramientas pedagógicas tales como: escenarios creados a partir de objetos del aula de clase, videos y canciones; los cuales sirvieron como referente e instrumento de contextualización para llevar a cabo las representaciones dramáticas que conllevaron a la producción de diversos escritos.

Finalmente, se planteó la evaluación de tipo procesual, entendiendo la escritura no como una producción sino como un proceso que necesita desarrollarse por etapas. Por lo tanto, se propuso llevarse a cabo durante los dos periodos académicos entre los años 2017/2018 los cuales estuvieron divididos en las siguientes fases:

4.1. 1 Fase I: Interactuando y conociéndonos

Esta fase tuvo como propósito conocer a los estudiantes, entender sus percepciones frente al desarrollo de la clase de lengua castellana e identificar posibles dificultades en las habilidades comunicativas; en relación a lo expuesto en el primer objetivo específico de la investigación. Para dicha finalidad se llevaron a cabo tres actividades: observación y registro a través de diarios de campo, la aplicación de una encuesta de caracterización y un taller diagnóstico (Ver anexos 1,2 y 3)

4.1.2 Fase II: Escribiendo a partir de mis experiencias dramáticas

Esta fase tuvo como propósito acercar a los estudiantes a la dinámica de los juegos dramáticos a partir de las situaciones cotidianas e imaginarias que pudiesen darse en su contexto con el fin de generar un estímulo o motivación que les permitiese llevar a cabo procesos de escritura de textos narrativos y descriptivos, en relación a lo establecido en el segundo y tercer objetivo específico. De tal manera, los estudiantes pudieron hacer de las actividades de representación realizadas en aula de clase una vivencia de aprendizaje significativo el cual se vio reflejado a través del lenguaje escrito.

Taller 1: Mi primer viaje al espacio:

El taller inició con un juego en donde los alumnos asumían el rol de astronautas, los cuales se preparaban para su primer viaje al espacio. A cada estudiante se le dio una credencial

de astronauta (ver anexo 4, Img. 2) que debía diligenciar con sus datos. Se formaron grupos o tripulaciones con destino a distintos planteas y cada grupo representó su experiencia haciendo uso de su imaginación y de algunos elementos del aula de clase como los lápices, las sillas y las mesas para recrear la situación imaginaria. Finalmente, se les pidió a los niños que realizaran un reporte a su capitán, que en este caso era la maestra, en donde relataran cómo había sido su experiencia en el viaje al espacio. Esta actividad permitió generar un primer impacto en los estudiantes desde una perspectiva práctica y significativa de la escritura dado que las dos producciones escritas que se obtuvieron hacían parte del rol de los niños dentro del juego (ver anexos 4 y 13) por tanto, no se realizó como un requisito escolar sino como una necesidad del contexto inmediato.

Taller 2: El día y la noche

Este taller consistió en la realización de un escrito que daba cuenta de las características más importantes de tres personajes de una historia que surgió a partir de una actividad de lectura dramática realizada por los estudiantes del texto “El día y la noche”, un cuento que le da vida al planeta tierra, el sol, la luna y las estrellas para narrar de forma creativa el fenómeno natural entre el paso del día a la noche. Dicha actividad consistió en leer la historia y los estudiantes debían realizar las acciones de la lectura e inventar diálogos de forma oral. De este modo, se generó no solo un entendimiento sobre el ejercicio de descripción escrita de un personaje a partir de sus rasgos físicos y su personalidad, sino que además los estudiantes aprendieron acerca de cómo se da el proceso de transición entre el día y la noche a partir de un fenómeno espacial, lo cual promovió el interés y asombro por parte de los alumnos. (ver anexo 15, diario de campo 1)

Taller 3: Un viaje a las estrellas

En esta sesión se decidió continuar con la temática del espacio debido al gran interés y motivación que mostraron los estudiantes en actividades anteriores. La primera actividad consistió en un juego de mímica en donde los estudiantes debían recoger algunas estrellas que se encontraban distribuidas en el aula de clase. En cada estrella se encontraba una palabra o frase y los niños debían realizar la mímica correspondiente. Luego se construía una historia con el contenido de las estrellas. Finalmente, se les dio a los estudiantes una serie de imágenes que ilustraban la historia y los niños debían escribir los diálogos de cada personaje. A partir de esta actividad se pudo estimular la capacidad creativa e intuitiva de los alumnos a través de su lenguaje corporal y plasmarla en la escritura de los diálogos que lo acompañarían para darle un mayor significado (ver anexo 6)

Taller 4: La ardilla Viajera

Para la realización de este taller se planteó un juego de imitación y mímica, en donde se formaron 4 grupos de estudiantes, cada uno eligió un representante el cual debía sacar un papel de unas cajitas que contenían nombres de objetos, animales y verbos. Con base en las palabras que sustrajo cada grupo, (ardilla, viajar y nave) se les pidió a los estudiantes que crearan una historia. La actividad tuvo como finalidad incentivar un proceso de escritura mucho más autónomo en donde los estudiantes tuvieran la posibilidad de crear un escrito autentico a partir de sus experiencias personales (ver anexo 7).

Taller 5: El barco pirata

En éste taller los estudiantes vieron un video que presentaba la historia de un pirata en medio del océano que fue atacado por un dragón. Al finalizar el video se realizó un juego de representación de la historia. Luego, se les propuso a los alumnos cambiar la historia a partir de la pregunta ¿qué sucedería si el dragón no hubiese atacado el barco? y se les indicó que escribieran el cambio de la historia. Con este taller se logró que los estudiantes realizaran un proceso de escritura narrativa a partir de una serie de sucesos planteados en la clase, pero además tuvieron la oportunidad de cambiar el rumbo de la historia de acuerdo sus propios criterios (ver anexo 8, Img. 1 y 2).

Taller 6: Una gotita de agua lluvia

La realización de este taller se dio a partir de la implementación de un juego de representación de situaciones a partir de imágenes. Se dividió el salón de clase en tres grupos y a cada grupo se le dio una imagen: día de lluvia, tormenta eléctrica y día soleado. Cada grupo debía realizar una serie de sonidos representativos de la imagen utilizando todo su cuerpo: para la lluvia se daban algunos toques suaves con las palmas que iba en aumento, para la tormenta eléctrica palmadas más rápidas y fuertes y para el día soleado los niños levantaban los brazos de adentro hacia afuera simulando el cielo al despejarse. A partir esta representación de sonidos y movimientos, se inició la narración de una historia que hacía referencia al fenómeno natural para la formación de la lluvia. Luego se les pidió a los estudiantes que personificaran el papel de una gota de lluvia, quien llegaba a la ventana de una niña para contarle quien era y de donde venía, es decir, la manera en que se forma la lluvia. Con este taller los alumnos aprendieron como realizar

un escrito que describe tanto un personaje como un proceso y además adquirieron un nuevo conocimiento acerca de un evento natural que ocurre en sus vidas cotidianas (ver anexo 9)

Taller 7: lluvia de meteoritos

El taller inició con la propuesta del contexto bogotano en donde los niños deberían describir cómo es un día en la ciudad de Bogotá. Teniendo en cuenta cada aporte que daban los niños se iba haciendo la representación de cada una de las actividades cotidianas en dicha ciudad, además, a cada niño se le otorgó un rol hasta recrear la ciudad completa. Sin embargo, las representaciones son interrumpidas por la caída de un meteorito, una situación planteada por la docente que genera una gran transformación. Así, los niños debían escribir lo que imaginaban podía suceder a partir de este hecho (ver anexo 10)

Taller 8: Mi personaje

Este taller fue la continuación del taller 7 dado que se propuso la creación de los personajes de la historia representada durante dicha sesión. Se formaron tres grupos y se escogió un representante quien eligió tres imágenes al azar contenidas en una caja en forma de meteorito. Cada imagen correspondía a partes del cuerpo de un extraterrestre, de distintos colores, texturas, tamaños, etc. Luego los niños debían realizar el dibujo del personaje que surgió a partir de las imágenes. Finalmente, se les pidió a los niños realizar la caracterización de su personaje poniéndole un nombre y realizando la descripción física y de su personalidad. En cuanto al impacto de este taller se puede decir que los estudiantes ampliaron su capacidad de imaginación y crearon un personaje autentico dentro de un mundo también creado por ellos mismos y el cual representaba sus preferencias, experiencias, emociones y actitudes. (ver anexo 10)

4.1.3 Fase III: Evaluando lo que aprendimos

En esta fase se determinaron los niveles de progreso, las dificultades que presentaron los estudiantes frente a su proceso de escritura y el impacto que tuvo la propuesta de investigación durante su implementación. Esta fase se llevó a cabo a partir de la realización de un taller final *Explorando con los indiecitos Caparrapú* para la producción de un texto narrativo y un texto descriptivo en donde se pudiese determinar el nivel de progreso en cuanto a la habilidad de escritura de los estudiantes, teniendo en cuenta las dos categorías, con sus respectivas subcategorías e indicadores de logro mencionados en la fase anterior.

Taller 9 Explorando con los indiecitos Caparrapú

Esta actividad tuvo como propósito concluir con el periodo de implementación de las intervenciones pedagógicas y estuvo dividida en dos sesiones, de acuerdo a lo establecido en el cuarto objetivo específico. En la primera sesión se les planteó a los estudiantes la existencia de una máquina del tiempo imaginaria en donde todos entramos para viajar al pasado, llegando hasta el periodo los indígenas. Para dicho fin, se le dio a cada estudiante una corona de cacique indígena y posteriormente se inició un recorrido por las instalaciones del colegio imaginándolas como el pueblo indígena de donde ellos como personajes de una historia provenían. Al finalizar el recorrido cada estudiante debía describir su experiencia durante el recorrido a través de un texto escrito en donde hacían la descripción de cada uno de los objetos, lugares y personajes que surgieron durante la actividad (ver anexo 12, Img 1 y 2).

Para la segunda sesión, los estudiantes realizaron una serie de acciones mediante la danza de la canción “Apu el Indiecito” (ver anexo 12 Img. 3 y 4) la cual narraba algunas prácticas realizadas por un niño indígena. Posteriormente, se les pidió a los niños escribir una la historia de

basada en los sucesos de la canción. De esta manera, los estudiantes tuvieron la oportunidad de acercarse a sus raíces ancestrales a través de un contexto imaginario que les permitió recrear distintos tipos situaciones que sirvieron como base para la composición de un texto descriptivo y un texto narrativo, los cuales permitieron evidenciar el resultado final de las actividades en relación a los objetivos planteados en esta investigación para el fortalecimiento de la habilidad de escritura.

CAPITULO V

ANALISIS Y ORGANIZACION DE LOS RESULTADOS

Con el fin de establecer sí la implementación de la propuesta de intervención que sustenta esta investigación, la cual inicia en la segunda fase del proceso investigativo, daba solución o no al problema descrito inicialmente, se recopiló la información correspondiente al desarrollo de la habilidad de escritura de los alumnos para posteriormente ser analizada. En consecuencia, se le dio gran relevancia al estudio de aspectos tales como: el estado de la lengua en relación a la escritura, así como el compromiso en la planeación de actividades que respondiesen a necesidades específicas de los estudiantes, con respecto al manejo de dicha habilidad. Posteriormente, se llevó a cabo la implementación de una serie de talleres y ejercicios prácticos diseñados de acuerdo a las categorías abordadas en la matriz categorial de análisis, con el fin de contrastar los dos aspectos en términos de avance y logros de la propuesta.

La información recolectada se organizó teniendo en cuenta las tres fases del proceso de investigación y la matriz categorial, la cual estuvo orientada por la unidad de análisis producción escrita a partir del juego dramático y que además involucró dos categorías: *la escritura* y *el juego dramático*. Adicionalmente, se tuvieron en cuenta algunos indicadores y criterios de evaluación en cada una de las producciones a lo largo de las intervenciones en las fases desarrolladas. Finalmente, se determinó si el juego dramático fue pertinente o no para el fortalecimiento de la escritura como una actividad productiva y significativa en la vida de cada uno de los estudiantes de grado segundo.

Fase I: Interactuando y conociéndonos

Esta fase tuvo como objetivo establecer el nivel de lengua de los estudiantes en términos de dos habilidades: lectura y la escritura, de acuerdo a lo establecido en el primer objetivo específico de esta investigación. Una vez implementado el taller diagnóstico se determinó que el porcentaje más alto de estudiantes con un nivel regular de desempeño se presentó en la parte escrita de la prueba, ya que durante su realización la mayoría de los alumnos presentaron dificultades en la combinación de grafemas, construcción de oraciones, ortografía, estilo de escritura, así como también de organización y coherencia en las ideas para la construcción de un texto corto. (Ver anexo 3).

Fase II: Escribiendo a partir de mis experiencias dramáticas

Esta fase tuvo como finalidad presentar y llevar a cabo una serie de actividades diseñadas bajo los ideales del proyecto de investigación en torno al juego dramático como agente mediador en los procesos de escritura de los estudiantes en relación con el segundo y tercer objetivo específico de la investigación. El análisis de datos en esta fase se llevó a cabo teniendo en cuenta las dos categorías de análisis anteriormente mencionadas: *La Escritura* y *El Juego Dramático*.

En cuanto a la primera categoría, correspondiente a la *Escritura*, se tuvieron en cuenta dos subcategorías y algunos indicadores de logro (ver matriz categorial p.28). La primera subcategoría, hace referencia a *la producción de textos descriptivos*, en relación a los tipos de texto a trabajar en grado segundo de acuerdo a lo propuesto por los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (M.E.N, 2003). Lo anterior, con el fin de llegar a la elaboración de un

texto que les permitiría describir las cosas que les rodeaban y explicar con detalle sus experiencias reales e imaginarias.

En consecuencia, se desarrollaron algunos de los talleres y actividades descritas anteriormente como son: *Mi primer viaje al espacio*, *El día y la noche*, *Mi personaje*. *Una gotita de agua lluvia* (ver capítulo IV).

Para llevar a cabo el análisis de dicha subcategoría se tuvieron en cuenta dos indicadores de logro; en relación al primer indicador: *Escribe descripciones de lugares, personajes y objetos haciendo uso de adjetivos y comparaciones*, dado que estos recursos son fundamentales para la realización de diferentes tipos de descripción. En relación a este indicador se obtuvieron algunos datos ilustrados en el siguiente gráfico:

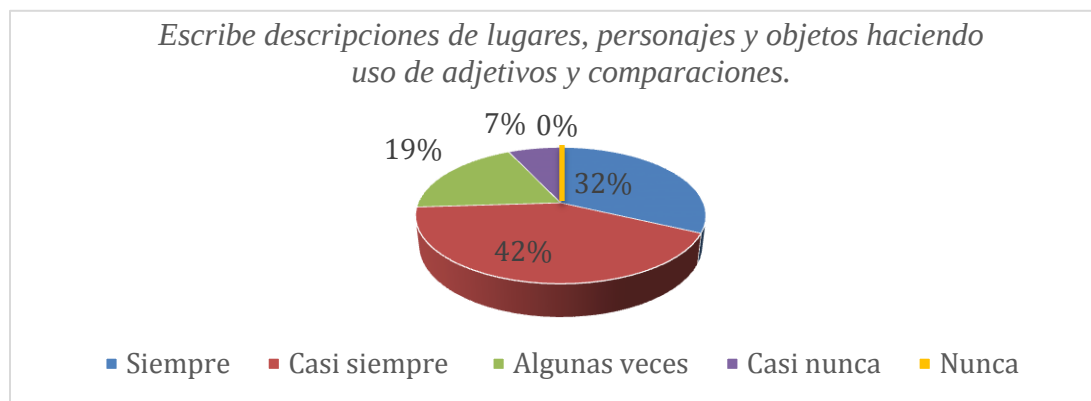


Figura 1 categoría escritura, subcategoría textos descriptivos

Los datos reflejados en el gráfico indican que, durante la realización de los talleres ya mencionados, un 32% de los alumnos siempre utilizó adjetivos y comparaciones en la realización de sus escritos. Además, el 42% de los alumnos casi siempre cumplió con este indicador, dado que en la mayoría de sus producciones se hizo evidente alguno de los dos elementos adjetivos y

/o comparaciones. Lo anterior, debido a que en la mayoría de ocasiones los niños utilizaron los adjetivos para caracterizar sus personajes y describir algunos objetos y lugares creados por ellos mismos durante los juegos y actividades realizadas en clase (ver anexo 5 y 10). En el caso de las comparaciones, éstas fueron utilizadas con menor frecuencia por los estudiantes dado que representaban para ellos un mayor grado de dificultad.

Por otra parte, el 19% de los alumnos solo algunas veces logró hacer uso de estos recursos y el 7% casi nunca; ya que algunos de ellos omitieron por completo el uso de comparaciones y muy pocas veces utilizaron los adjetivos. En estos casos los estudiantes tendieron a confundir la descripción con la narración, evidenciando escasa comprensión de la intención comunicativa de la descripción (ver anexo 11, Img. 2 y 3). Por lo tanto, no cumplieron a cabalidad con el propósito de este indicador. No obstante, hubo una buena disposición por parte del alumnado en utilizar los recursos para realizar sus descripciones ya que ellos participaron de forma activa en los talleres. De igual forma, al final de la actividad, los estudiantes lograron dar cuenta de éstos a través de sus producciones escritas que, aunque en algunos casos no cumplieron con todos los criterios de evaluación, guardaban cierto tipo de relación con las situaciones y el contexto planteado a través de los juegos y actividades. (Ver anexo 4, 5 y 11).

Por consiguiente, es preciso afirmar que este primer indicador referente a la realización de descripciones de manera escrita a través del uso de comparaciones y adjetivos, contribuyó de manera significativa a la categoría textos *descriptivos*, dado que los estudiantes, durante la realización de escritos cortos utilizaron estos recursos fundamentales para describir diferentes lugares, personajes y situaciones, con el fin de llegar a realizar composiciones mucho más

elaboradas. No obstante, no bastaba con hacer uso de estos dos elementos de la descripción para la construcción de un texto descriptivo. Por tal motivo, fue necesario tener en cuenta un segundo indicador de logro que diera cuenta un proceso de construcción de oraciones, que, en conjunto con el primer indicador ya mencionado, llevaran a la realización de un texto completo a partir de la descripción (ver anexo 10).

En consecuencia, el segundo indicador de logro, *produce textos descriptivos cortos a partir de oraciones completas de forma clara y coherente*, llevó a la obtención de los siguientes datos:

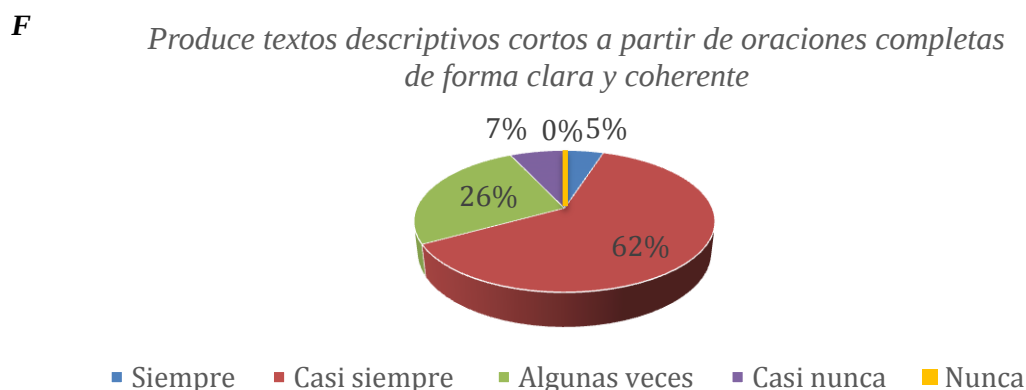


Figura 2 categoría escritura, subcategoría textos descriptivos

Como se evidencia en el gráfico, es posible afirmar que el 5% de los estudiantes logró siempre escribir textos a partir de oraciones completas, los cuales reflejaban coherencia en relación con el tipo de escrito que se les asignó. Además, el 62% casi siempre logró cumplir con este indicador; de tal manera, se evidenció que dichos participantes, fueron capaces de construir

un texto completo a partir de un conjunto de oraciones con una estructura definida por un sujeto, un verbo y un complemento (ver anexo 10). De igual modo, se pudo establecer que dichas oraciones guardaban una relación entre sí, permitiendo la elaboración de textos más coherentes con relación a la temática planteada en cada taller (ver anexo11); esto, gracias a que durante el desarrollo de los juegos dramáticos previos al ejercicio de escritura, los estudiantes tuvieron como referente un modelo de construcción de descripciones de su entorno a través de la oralidad, para posteriormente plasmarlas a través de la escritura de cada uno de sus textos (ver anexo 15, diario de campo 12). En consecuencia, haciendo de la clase una experiencia de aprendizaje significativa para ellos, en donde, además, se evidenció el uso de la creatividad y autenticidad en cada una de sus producciones.

No obstante, el 26% de los estudiantes solo algunas veces pudo dar cuenta de este indicador, dado que, si bien lograron construir sus textos a partir de oraciones completas, éstas carecían de claridad y coherencia. Es decir, algunos de los niños tuvieron dificultades para expresar sus ideas a través de la escritura, algunos construían ideas sueltas que no guardaban relación entre si dentro de su texto. Por otra parte, el 7% de los alumnos casi nunca logró cumplir con este indicador, (ver anexo 11, Img. 3) lo que demuestra que, para algunos estudiantes, el hecho de realizar un texto describiendo sus experiencias en las distintas actividades realizadas en clase representó un mayor grado de dificultad en relación a sus compañeros. Esta situación no se debió a que los estudiantes no hubiesen generado experiencias significativas sino a que este grupo de estudiantes en particular llevaba un proceso de aprendizaje un poco más lento, ya que tardaban más tiempo en comprender los parámetros que se les asignaban para la construcción de

sus escritos. Por tanto, se requiere una mayor cantidad de este tipo de ejercicios para mejorar en mayor medida su habilidad escritora.

Por consiguiente, se puede decir que en cuanto a este segundo indicador de la subcategoría *Textos descriptivos*, los estudiantes en general mostraron un avance significativo en cuanto a su nivel de producción escrita en relación a los resultados obtenidos en el diagnóstico y las observaciones realizadas al inicio del proceso, en donde los estudiantes no fueron capaces de construir un escrito de más de dos o tres oraciones, en la mayoría de los casos incompletas, mal organizadas y con poca coherencia (ver anexo 3).

Asimismo, se puede decir que dicho avance en el proceso de escritura de los alumnos dio en porcentajes diferentes, debido a que algunos presentaron más dificultades que otros en la realización de sus composiciones. Así, aunque el 7% de estudiantes no logró cumplir a cabalidad con el propósito de este indicador, sí se obtuvo un avance en cuanto a su interés y motivación por la escritura, (ver anexo 15, diario de campo 1) lo que muy seguramente conllevará a una mejora mucho más significativa en cuanto a su nivel de escritura de textos descriptivos, a través de la continuidad de este tipo de talleres y actividades basadas en los juegos dramáticos

Para concluir con esta subcategoría de textos descriptivos, se puede decir que a lo largo de la implementación y el análisis de los datos concernientes a sus dos subcategorías se pudo demostrar que los estudiantes reflejaron una mejora en cuanto a su proceso de escritura a partir de la elaboración de textos basados en la descripción. Lo anterior muestra que se mantuvo un buen nivel de desempeño en cuanto al proceso de escritura durante las actividades planteadas en cada clase, en relación a los dos indicadores ya mencionados. De esta manera, se pudo demostrar que, aunque un porcentaje muy bajo de estudiantes tuvo algunas dificultades en la construcción

de sus escritos, no significó que los alumnos no hubiesen avanzado en su nivel de escritura, sino que necesitan mayor tiempo y más actividades de este tipo para lograr mejores resultados en sus producciones escritas.

En consecuencia, se puede decir que, a partir de los talleres se obtuvieron composiciones escritas que, aunque con errores en cuanto a su estructura y redacción, mostraron una intención por emplear algunos recursos para mejorar sus composiciones. Un ejemplo claro de este factor se reflejó en la tendencia de los estudiantes a imitar modelos para el uso de los signos de puntuación en donde demostraron mayor conciencia de su importancia en la realización de escritos más comprensibles y organizados (ver anexos 5, 9, 10, 12)

Del mismo modo, los escritos de los estudiantes fueron enriquecedores en cuanto a su contenido, ya que se obtuvieron textos muy interesantes en donde se evidenció originalidad y creatividad dado que surgieron a partir de la exploración de la imaginación de los estudiantes para asumir diferentes roles durante las actividades dramáticas de las que fueron partícipes (ver anexo 4). Lo anterior, se relaciona directamente con lo expuesto por Cassany (1999), quien afirma que la escritura cumple un papel fundamental en el desarrollo del ser humano en tanto escribe a lo largo de la vida teniendo en cuenta las intenciones comunicativas que se ameriten dentro de una situación específica. Es decir, que el proceso de escritura se nutre a través de la experiencia y en este caso los estudiantes tuvieron experiencias muy significativas que se vieron plasmadas a través de sus composiciones.

Por otro lado, los textos descriptivos son apenas una parte del proceso para obtener un mayor desarrollo de la habilidad de escritura, puesto que dicha habilidad depende de hacer de la escritura una herramienta útil que se adapte a distintos contextos comunicativos. De este modo,

se hizo necesario incluir otra tipología textual para suplir en mayor medida dicha necesidad comunicativa. Surge entonces, la segunda subcategoría de investigación, la cual hace referencia a *la escritura de textos narrativos*, en concordancia los tipos de texto establecidos para grado segundo, de acuerdo a lo propuesto por los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (M.E.N, 2003)

Dicha subcategoría se llevó a cabo a partir de la realización de una variedad de talleres entre los cuales se destacan: *Un viaje a las estrellas*, *La ardilla viajera*, *El barco pirata* y *Lluvia de meteoritos* (ver capítulo IV).

El análisis de esta subcategoría se basó en dos indicadores de logro sobre los cuales se establecieron unos criterios de evaluación para analizar los textos producidos por los estudiantes a partir de la implementación de los talleres anteriormente mencionados. Así, en cuanto primer indicador, *Produce cuentos y fabulas cortas a partir de oraciones completas de forma clara y coherente*, se obtuvieron los datos reflejados a continuación:

Produce narraciones cortas a partir de oraciones completas de forma clara y coherente.

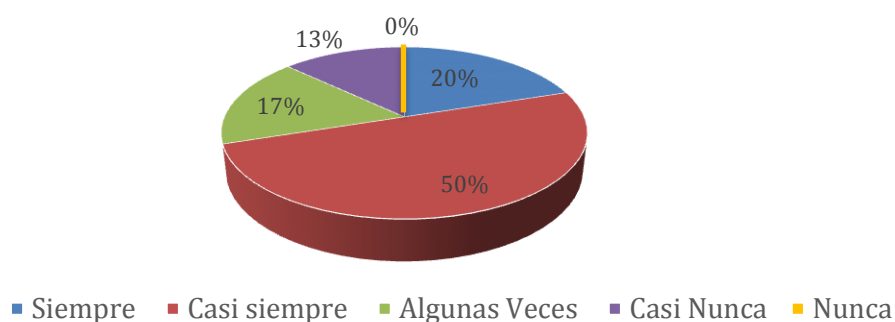


Figura 3 categoría escritura, subcategoría textos Narrativos

Los resultados obtenidos indicaron que en cuanto a este primer indicador de la categoría *Textos narrativos*, el 20 % de los alumnos siempre realizó sus escritos a partir de un conjunto de oraciones completas en donde se pudo distinguir con claridad y coherencia el sujeto, el verbo y el complemento en todos sus escritos. De igual manera, el 50% de los estudiantes logró cumplir con este indicador casi siempre. Es decir, que en la mayoría de los escritos de estos estudiantes se evidenciaron oraciones estructuradas y completas. Lo anterior, indica que el 70% de alumnos cumplió de manera satisfactoria con los propósitos de los talleres, debido a que lograron elaborar escritos cortos los cuales narraban algunos sucesos vivenciados durante la realización de las actividades dramáticas y que posteriormente se convirtieron en distintos tipos de historias construidas por ellos mismos (ver anexo 6)

No obstante, el 17 % de los alumnos solo algunas veces fue capaz de realizar composiciones escritas en donde se reflejaban con claridad oraciones completas que dieran como resultado la narración de un suceso o situación. Adicionalmente, el 13 % de los estudiantes casi nunca pudo dar cuenta de este indicador; esto debido a que en algunas de sus producciones se evidenció la falta de uno o más componentes de la oración o incluso la alteración de su orden; generando así oraciones incompletas, las cuales no expresaban con claridad las ideas de sus escritores (ver anexo 8, Img. 3)

Sin embargo, como se ha venido reiterando con anterioridad y teniendo en cuenta que los procesos de enseñanza/aprendizaje son distintos en cada individuo, se puede decir que, los niveles de progreso se dieron de manera distinta en cada uno de ellos. Así pues, se puede decir que dicho grupo de estudiantes que no logró cumplir a cabalidad con el indicador de logro anteriormente planteado, si registró un nivel de avance en su proceso de escritura, tal vez menor

en relación al de sus compañeros, pero en donde se demostró el interés y el empeño por desarrollar de manera satisfactoria cada uno de los talleres (ver anexo 15, diario de campo 3).

En general, el análisis de los datos obtenidos en la categoría *textos narrativos*, en relación al primer indicador de logro, mostró que la mayoría de los estudiantes desarrollaron sus escritos narrativos atendiendo de manera satisfactoria al criterio de evaluación en relación a dicho indicador. Por consiguiente, se puede decir que dichos resultados se dieron gracias a que las actividades y talleres realizados permitieron a los alumnos generar experiencias significativas a través de la creación de mundos posibles en donde cada uno de ellos representaba un rol específico. De esta manera, incentivando a la creación de sus propias historias narradas a través de la escritura, en donde se evidenció una gran mejoría de la habilidad de escritura, que, aunque con la presencia de algunos errores, demostró un mejor manejo de las normas ortográficas y una mejor redacción, así como también mayor orden y claridad en la elaboración de ideas interesantes que traspasaban ideas convencionales (ver anexo 8, Img.1 y 2).

Asimismo, fue posible determinar que, a pesar de las falencias de algunos estudiantes en la producción de sus escritos, se evidenció un esfuerzo y una motivación frente al proceso de escritura, (ver a nexos 15 diarios de campo 1, 3 y 12); es decir que se generó un impacto positivo en cuanto a este primer indicador de logro durante la realización de los talleres implementados. De tal modo, es posible afirmar que este primer indicador de logro contribuyó de manera significativa a la subcategoría *Textos narrativos*, como un primer paso a la construcción de textos más elaborados y completos por parte de los alumnos. Sin embargo, con el fin de generar procesos de escritura mucho más complejos se hizo necesario, el planteamiento de un segundo indicador de logro en donde se tuvo en cuenta la estructura básica del texto narrativo.

De esta forma, en el segundo indicador de la categoría textos narrativos: *Escribe cuentos y fabulas en donde se distinguen las tres partes fundamentales de la narración inicio, nudo y final* se obtuvieron los siguientes datos:

Escribe cuentos y fabulas en donde se distinguen las tres partes fundamentales de la narración: inicio, nudo y final.

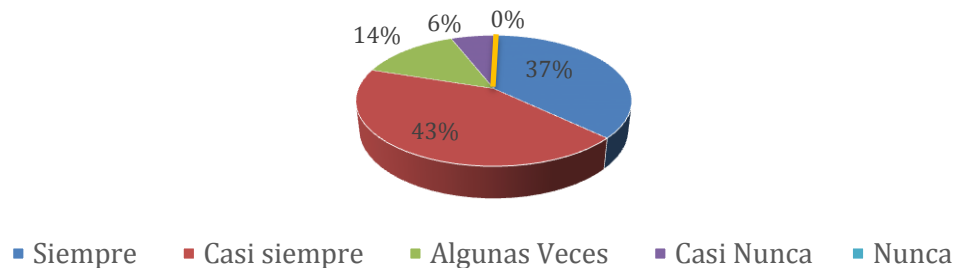


Figura 4 categoría escritura, subcategoría textos narrativos

De acuerdo con los datos reflejados en el gráfico, se puede decir que, mediante la realización de los talleres de escritura basados en los juegos dramáticos para la realización de textos narrativos, el 37% de los alumnos siempre tuvo en cuenta la estructura básica del texto narrativo en cada uno de sus escritos. Lo anterior, se pudo evidenciar en cada una de sus producciones en donde se pudo distinguir claramente el inicio, el nudo y el desenlace de sus relatos o historias creadas en clase. Asimismo, El 43% logró cumplir con este objetivo casi siempre, dado que en la mayoría de los escritos narrativos que se les requería lograron evidenciar las tres partes fundamentales de la narración ya mencionadas. (Ver anexo 9)

Por otra parte, el 14% de los alumnos solo algunas veces pudo cumplir con este propósito. Además, el 6% casi nunca lo hizo, lo que permitió establecer que algunos de los estudiantes no acogieron eficazmente la escritura durante las actividades para la realización de

textos narrativos; esto, en la medida en que los escritos mostraron escasez en cuanto la creación de situaciones y personajes que generaran una historia completa. Algunos estudiantes escribieron alguna situación o hecho que, si bien, respondía al contexto planteado durante las actividades, no cumplía con los requisitos para la realización del tipo de composición que se les pedía (ver anexo 11 Img. 3) En otros casos, se daban escritos con variedad de acontecimientos, pero éstos no lograban relacionarse entre sí y por tanto carecían de cohesión y coherencia. Sin embargo, se puede decir que estas dificultades se dieron en un porcentaje muy bajo de estudiantes y en muy pocas ocasiones, especialmente durante las primeras sesiones de implementación de las actividades.

En resumen, en cuanto a este segundo indicador de logro referente a la estructura del texto narrativo, fue posible determinar que se dio una recepción factible por parte del alumnado frente a las actividades planteadas para el desarrollo de la habilidad de escritura en la categoría de *textos narrativos*. (Ver anexo 15, diario de campo 3 y 12). Lo anterior, en la medida en que el mayor porcentaje de estudiantes mostró un buen desempeño en la producción de sus textos narrativos y aunque un mínimo porcentaje presentó algunas dificultades, las fue superando durante el proceso.

De tal modo, se puede decir que en cuanto a la subcategoría *textos narrativos* en relación a sus dos indicadores de logro, se generó un avance significativo en cuanto al proceso de escritura de los alumnos, ya que en la mayoría de sus producciones se evidenció la apropiación de modelos de escritura mucho más estructurados en donde no solo se reflejó la capacidad creativa e imaginativa de los alumnos sino también la capacidad de generar ideas con claridad y coherencia en la narración de distintos tipos de sucesos y acontecimientos que llevaron a la

creación de historias muy originales e interesantes. Adicionalmente, los estudiantes mostraron una mejor apropiación de la ortografía y la puntuación en sus textos narrativos. (ver anexo 9)

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, es importante resaltar que en el análisis de datos referentes a la categoría de *escritura*, en cuanto a sus dos subcategorías: *Textos Narrativos* y *Textos Descriptivos*, se pudo demostrar que hubo un alto nivel de mejora de la habilidad escritora de los alumnos, en la medida en que éstos asumieron el proceso de la escritura de una forma más autónoma y se desprendieron del hábito al cual venían acostumbrados del dictado y la transcripción guiada por la maestra; logrando generar sus propias propuestas y elaborar sus composiciones. De esta manera, se puede decir que dicho avance en cuanto al proceso de escritura de los estudiantes se dio gracias a que existió una motivación previa al ejercicio de composición escrita, la cual fue generada a partir de la estimulación de la imaginación y la creatividad durante la realización de los juegos dramáticos.

Concluida la categoría de *Escritura*, es fundamental establecer una relación entre los resultados obtenidos en esta categoría y la importancia de las actividades de carácter dramático en el fortalecimiento del proceso de escritura de los estudiantes. Por tal motivo, se llevó a cabo el planteamiento de la segunda categoría de análisis: *El juego Dramático*, el cual se constituyó como un aspecto fundamental en el desarrollo de la habilidad escritora dado que funcionó como un estímulo previo al ejercicio de escritura en relación a cada uno de los escenarios planteados en cada una de las actividades de clase. Lo anterior, a través de la interacción y la participación en diferentes dinámicas que propiciaban la creación de situaciones a partir del entorno de los alumnos y el estímulo a su imaginación, las cuales les permitieron llevar a cabo actividades de

escritura con responsabilidad y una gran motivación por culminar los ejercicios de la mejor manera (ver anexo 14).

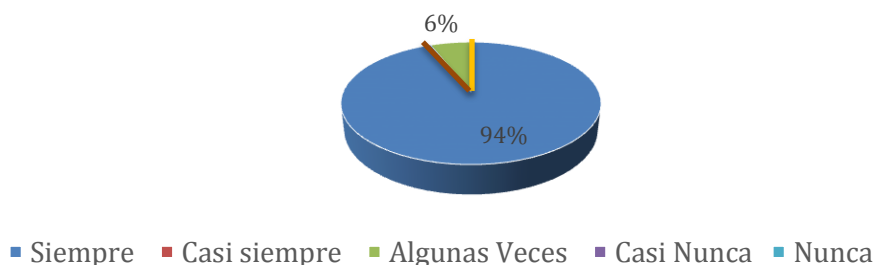
Para el análisis de dicha categoría se establecieron dos subcategorías: *Juego de roles* y *Juego de representación*; las cuales se apoyaron en algunos indicadores de logro para llevar a cabo una serie de actividades tales como la puesta en escena de una historia o cuento, juegos de lectura dramática, juegos de mímica, entre otras (ver capítulo IV); las cuales involucraron habilidades corporales, expresivas y artísticas como un ejercicio previo al proceso de escritura.

En cuanto a la primera subcategoría: *Juego de roles*, se desarrollaron una serie de dinámicas (ver anexo 16) en donde los estudiantes asumían un rol o un personaje en escenarios específicos planteados por los talleres: *Mi primer viaje al espacio*, *Lluvia de meteoritos*, *Mi personaje* y *El día y la noche para lograr* con el fin de llegar a la creación y representación de una historia o cuento.

Consecuentemente, se planteó un indicador de logro, *Hace uso de su lenguaje corporal y verbal para desempeñar diferentes roles de acuerdo a situaciones dadas*, el cual permitió hacer el análisis de los datos obtenidos en esta subcategoría y los cuales serán descritos a continuación:

Figura 5 categoría Juego Dramático, subcategoría Juego de Roles

Hace uso de su lenguaje corporal y verbal para desempeñar diferentes roles de acuerdo a situaciones dadas.



Durante el desarrollo de las actividades dramáticas en la subcategoría de *juego de roles* se pudo evidenciar que el 94% de los estudiantes logró siempre cumplir con los propósitos de cada juego en cuanto a su participación y buena disposición para desenvolverse de forma espontánea utilizando su cuerpo y su expresión verbal en la realización de diferentes acciones que respondían a las actividades planteadas (Ver anexo 13), lo cual indica que los juegos dramáticos permitieron a los estudiantes desempeñar distintos tipos de roles pertinentes a los escenarios asignados en cada actividad, generando iniciativas para la creación de distintos tipos de historias, personajes y situaciones.

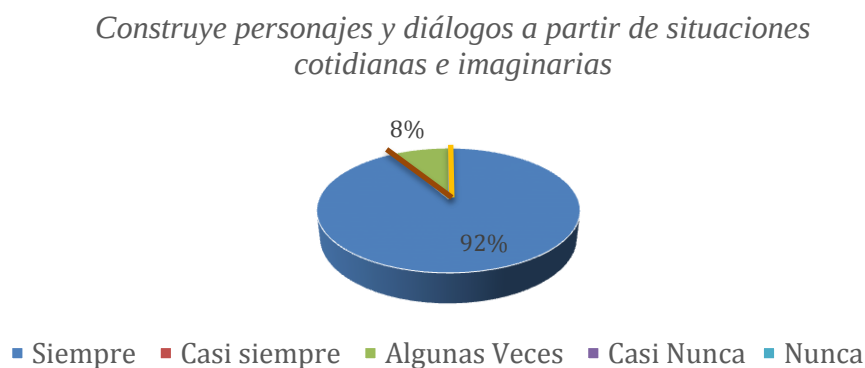
Por otra parte, tan solo el 6% de los estudiantes solo algunas veces mostro un carácter dinámico en la realización de las actividades propuestas para los talleres en clase, debido a situaciones de nerviosismo o timidez a la hora de expresarse de forma oral o a través de su lenguaje corporal. Sin embargo, hubo una buena disposición y esfuerzo por superar dicha dificultad ya que, a pesar de esta condición, dichos estudiantes nunca se negaron por completo a participar de las actividades y en cada sesión fue mejorando su participación (Ver anexo 15, diario de campo 12).

De esta manera, se pude decir que los juegos dramáticos de roles contribuyeron a que los estudiantes asumieran un rol específico en donde cada uno asumía un papel importante a partir del cual reflejaban sus intereses, emociones e imaginarios frente a diversos tipos de situaciones de su contexto. Como consecuencia, propiciando que cada niño se sintiera valorado e importante dentro de las dinámicas de la clase y que posteriormente esto facilitara su proceso de escritura como un agente de motivación.

Adicionalmente, se plantearon otra serie de actividades (ver anexo 16) con el fin de generar un estímulo previo a la producción escrita por parte de los alumnos. Dichas actividades constituyen la segunda subcategoría de los juegos dramáticos referente a *los juegos de representación*, en donde los estudiantes debían realizar un conjunto de acciones para la representación de distintos tipos de situaciones dentro de un contexto determinado.

En esta subcategoría, se encuentra un indicador de logro: *Construye personajes y diálogos a partir de situaciones cotidianas e imaginarias*. El cual, permitió el análisis pertinente de los datos obtenidos a partir de la implementación de las actividades dramáticas en los talleres: *Un viaje a las estrellas, El barco pirata, La ardilla viajera y Una gotita de agua lluvia* (ver capítulo IV). Los resultados serán descritos a partir del siguiente gráfico:

Figura 6 categoría Juego Dramático, subcategoría Juego de Representación



Los datos reflejados en la gráfica muestran la manera en que los juegos dramáticos en cuanto a las actividades de representación tuvieron una gran acogida por parte de los alumnos quienes en un 92% se desempeñaron satisfactoriamente durante el desarrollo de actividades en donde se les planteaban diferentes tipos de situaciones a partir de las cuales lograron imaginar,

crear y representar variedad de personajes y diálogos. Por el contrario, el 8 % de estudiantes únicamente logró cumplir con este indicador algunas veces, evidenciando falta de iniciativa y poca concentración por parte de estos estudiantes en algunos de los talleres.

Teniendo en cuenta los porcentajes de desempeño del alumnado en esta subcategoría, es posible afirmar que los juegos de representación permitieron a los estudiantes centrarse en escenarios específicos que recogían experiencias de su entorno cotidiano e imaginario. Además, los alumnos tuvieron la oportunidad proyectarse como aquellos personajes que en algún momento fueron capaces de crear a partir de dichos escenarios y de su propia personalidad, haciendo de cada actividad no solo algo entretenido sino una experiencia significativa que hizo posible la construcción de distintos textos para el desarrollo de su habilidad escritural.

Fase III Evaluando lo que aprendí

En esta última fase del proyecto, se analizaron los datos que dan cuenta del resultado obtenido en la implementación de las actividades durante todo el proceso para lograr establecer una relación entre el juego dramático y los procesos de escritura de acuerdo a lo planteado en el cuarto objetivo específico de investigación. Dichos datos surgieron a partir de la puesta en práctica de un último taller: Los “Indiecitos Chaparrú” el cual tuvo como objetivo la realización de dos tipos de texto (uno descriptivo y uno narrativo) en los cuales se pudo evaluar el impacto del proyecto en relación al nivel de escritura alcanzado por los alumnos.

En cuanto a la categoría de *escritura* se obtuvieron los datos descritos a continuación: en el primer indicador de logro de la subcategoría *textos descriptivos* se obtuvieron los siguientes porcentajes de desempeño:

Escribe descripciones de lugares, personajes y objetos haciendo uso de adjetivos y comparaciones.

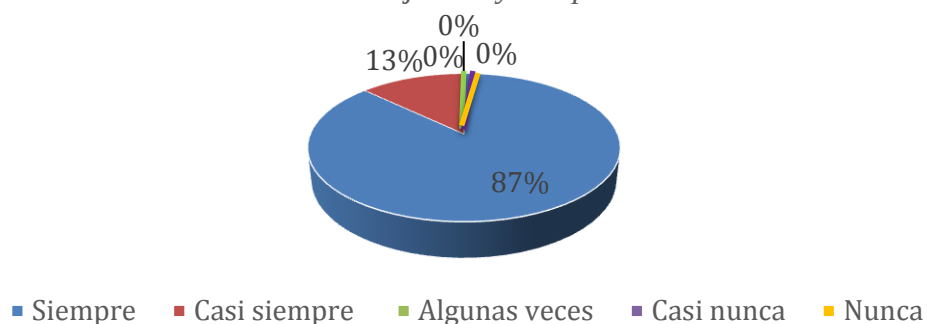


Figura 7 categoría escritura, subcategoría textos descriptivos

Como se muestra en la gráfica, los resultados obtenidos a partir de la ejecución de este último ejercicio se dieron de manera positiva. El 87% de los escritos elaborados por los estudiantes fueron factibles en términos de un buen ejercicio de descripción de situación planteada en la actividad, dado que se hizo evidente el uso de adjetivos y comparaciones para la elaboración de ideas concretas. (ver anexo 12, Img 1) Además, el 13 % restante de los estudiantes logró también un buen desempeño en cuanto a la relación que establecieron entre el ejercicio dramático desarrollado y sus composiciones en donde el uso de comparaciones no se hizo tan evidente, pero en donde los adjetivos jugaron un papel clave para lograr un buen ejercicio descriptivo (ver anexo 12, Img 2).

Además, se hizo evidente el uso de la creatividad y la imaginación dando como resultado variedad de textos que, aunque compartían un mismo tema, planeaban ideas particulares de cada uno de los alumnos (ver anexo 12). En consecuencia, se puede decir que en esta última fase los

alumnos demostraron gran habilidad para la escritura de textos descriptivos en relación al primer indicador de logro de la subcategoría *textos descriptivos*.

Asimismo, en cuanto al segundo indicador de logro de dicha subcategoría los porcentajes de desempeño obtenidos fueron los siguientes:

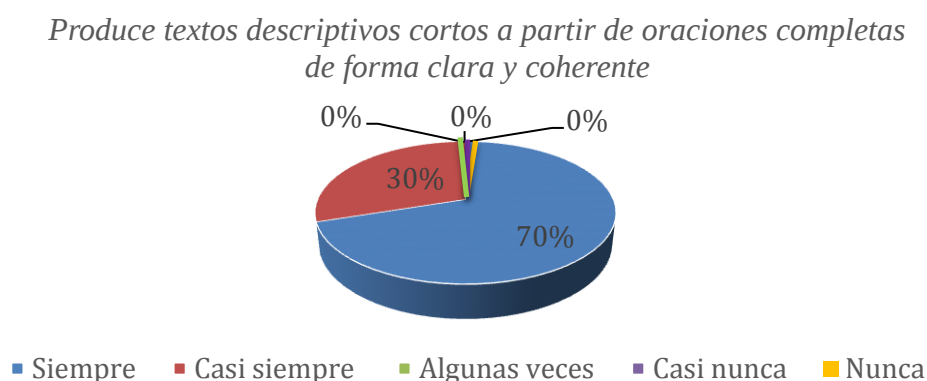


Figura 8 categoría escritura, subcategoría textos descriptivos

Lo anterior, muestra que, durante la realización del taller final, los estudiantes obtuvieron un desempeño satisfactorio en cuanto a la producción de sus textos descriptivos. Así, el 70 % de las composiciones mostraron una gran destreza por parte del alumnado en el planteamiento de sus ideas a través de la elaboración de una serie de oraciones bien estructuradas que transmiten con claridad el mensaje que su escritor deseaba transmitir (ver anexo 12, Img 1 y 2). Asimismo, el 30% de los textos, aunque con algunos pocos errores ortográficos y gramáticos, evidenciaron también un gran avance en cuanto a la construcción de la mayoría de sus ideas para describir una serie de situaciones planteadas en la actividad dramática desarrollada. Lo anterior, refleja que en

general, todos los alumnos lograron realizar composiciones escritas que cumplieron satisfactoriamente con los criterios de evaluación establecidos en cuanto este segundo indicador de logro. (ver anexo 12).

De esta manera, es posible constatar que en cuanto a la subcategoría *textos descriptivos*, en relación a sus dos indicadores de logro, se pudo demostrar que la última actividad planteada como resultado de las actividades previas durante la fase dos de la investigación generó un impacto positivo en el alumnado. En consecuencia, se puso en evidencia no solo el gran interés y empeño generado por parte de los alumnos durante la realización las actividades dramáticas sino además el gran avance en cuanto a su proceso de escritura el cual se hizo evidente a través de la capacidad que demostraron en cuanto a la elaboración de ideas concretas, buen manejo de adjetivos, uso pertinente de sustantivos propios y comunes, manejo de tiempos verbales y del espacio dentro de sus escritos (ver anexo 12).

Del mismo modo, en lo que respecta a la segunda subcategoría de escritura, *textos narrativos*, en relación al primer indicador de logro se obtuvieron los datos expresados a continuación:

Produce narraciones cortas a partir de oraciones completas de forma clara y coherente.

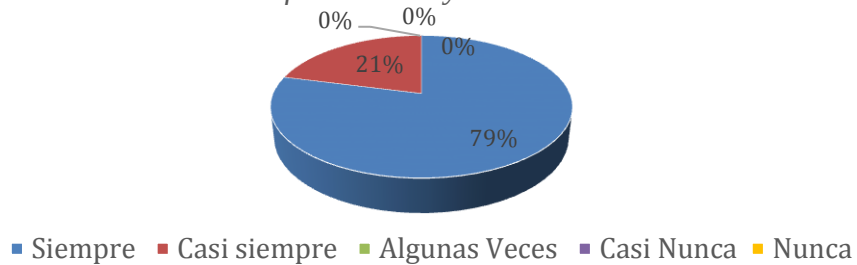


Figura 8 categorías escritura, subcategoría textos Narrativos

La información contenida en el grafico deja ver que los alumnos cumplieron en un 79% con los criterios de evaluación establecidos en este segundo indicador de logro, a través de la realización de un texto narrativo corto generado por oraciones que reflejaban con claridad y coherencia las ideas allí planteadas. El 21 % restante corresponde a los estudiantes que tuvieron algunos pocos errores ortográficos y gramáticos pero que lograron cumplir en su mayoría con los criterios establecidos. En este sentido se obtuvieron escritos con un buen manejo de los elementos constituyentes de la oración: sujeto, verbo y complemento, además de un mejor manejo de la ortografía y la coherencia entre ideas. Del mismo modo, los estudiantes reflejaron mayor conciencia frente al uso de signos de puntuación y tiempos verbales (Ver anexo 12).

Por lo anterior, se pudo decir en cuanto a este primer indicador de logro de la categoría *textos narrativos*, todos los escritos obtenidos fueron el resultado de un ejercicio de escritura factible en donde se hizo notorio un gran progreso en términos de su habilidad escrita para la producción de este tipo de textos.

De igual manera, en lo que respecta al segundo indicador de esta subcategoría se obtuvieron los siguientes datos:

Escribe cuentos y fabulas en donde se distinguen las tres partes fundamentales de la narración inicio nudo y final.

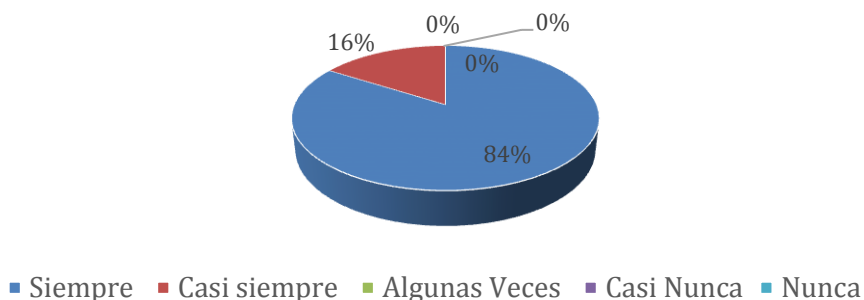


Figura 10 categorías escritura, subcategoría textos narrativos

Según los porcentajes expuestos en el gráfico en el 84% de los escritos de los estudiantes se evidenciaron claramente las tres partes fundamentales de la narración. En cuanto al 16% de las producciones restantes, se puede decir que también se evidenciaron las tres partes de la narración, aunque de una forma menos específica (Ver anexo 12, Img 3), lo que indica que en la aplicación de este último taller los estudiantes fueron capaces de construir un texto narrativo completo en donde narraron una serie de sucesos de forma secuencial que daban cuenta del ejercicio de juego dramático realizado durante dicha sesión (ver anexo 12).

En consecuencia, es posible afirmar que en lo que respecta a la categoría de escritura, en sus dos subcategorías, *textos descriptivos* y *textos narrativos*, se dio un resultado positivo en cuanto a la implementación del taller de cierre de la investigación. Lo anterior, dado que evidenció un alto nivel de progreso en cuanto a su habilidad de escritura, en relación a las actividades previas.

Por otra parte, en la categoría *juego dramático*, en lo que respecta a la primera subcategoría: *juego de roles* y en relación al primer indicador de logro los porcentajes obtenidos fueron los siguientes:

Hace uso de su lenguaje corporal y verbal para desempeñar diferentes roles de acuerdo a situaciones dadas.

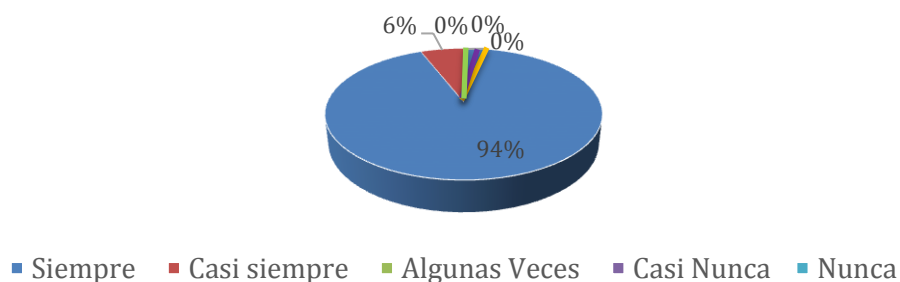


Figura 11 categoría Juego Dramático, subcategoría Juego de Roles

La última actividad desarrollada, sirvió como evidencia de la actitud positiva que generaron los juegos de roles en los alumnos, ya que como se muestra en la gráfica, el 94% de los estudiantes participó siempre de manera activa durante toda la actividad, proponiendo ideas y realizando preguntas acerca de la actividad. El 6% restante participó casi siempre en las diferentes dinámicas dentro de dicha actividad, pero no sobresalieron de la misma manera que los demás alumnos. Entonces, se puede decir que en general todo el grupo de estudiantes manifestó gran empatía por los juegos desarrollados frente a la clase, en donde se hizo evidente el uso de la creatividad y la imaginación para asumir distintos roles dados (ver anexo 13).

Adicionalmente, dicha actividad contó también con un *juego de representación*, aludiendo a la segunda subcategoría de análisis de los juegos dramáticos y la cual estuvo constituida por un indicador de logro. Los datos obtenidos en esta subcategoría fueron:

Construye personajes y diálogos a partir de situaciones cotidianas e imaginarias

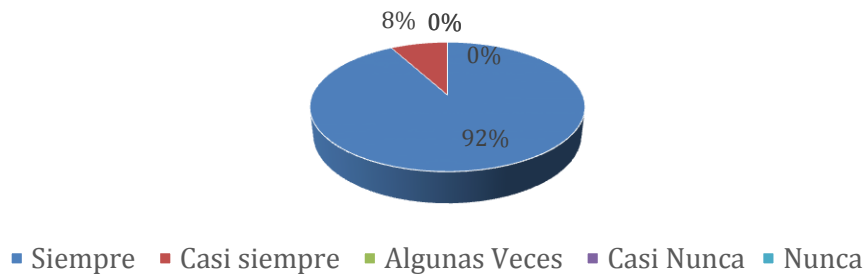


Figura 12 categorías Juego Dramático, subcategoría Juego de Representación

Los datos en esta subcategoría muestran que el 92% de los niños se mantuvieron siempre activos durante el desarrollo del ejercicio, logrando construir y realizar la representación de manera creativa de distintos tipos de personajes generados a partir de una situación planteada. Adicionalmente, el 8% restante casi siempre participó de la actividad planteada y también logró aportar de manera significativa a la creación de dichos personajes.

Por lo anterior, es posible concluir que en lo que respecta a la categoría de *juego dramático* en sus dos modalidades *Juego de roles* y *juego de representación* durante la implementación del taller de cierre de esta investigación, se obtuvo una respuesta satisfactoria por parte de los alumnos, ya que se hizo evidente el interés y la participación que demostraron en el desarrollo de los juegos; generando aportes, proponiendo ideas, construyendo personajes y asumiendo con gran responsabilidad los diferentes roles asignados (ver anexos 14 y 15).

Finalmente, al comparar y hacer la sumatoria de los datos obtenidos durante las fases de intervención de la investigación, se obtuvieron los resultados finales descritos en el siguiente gráfico:

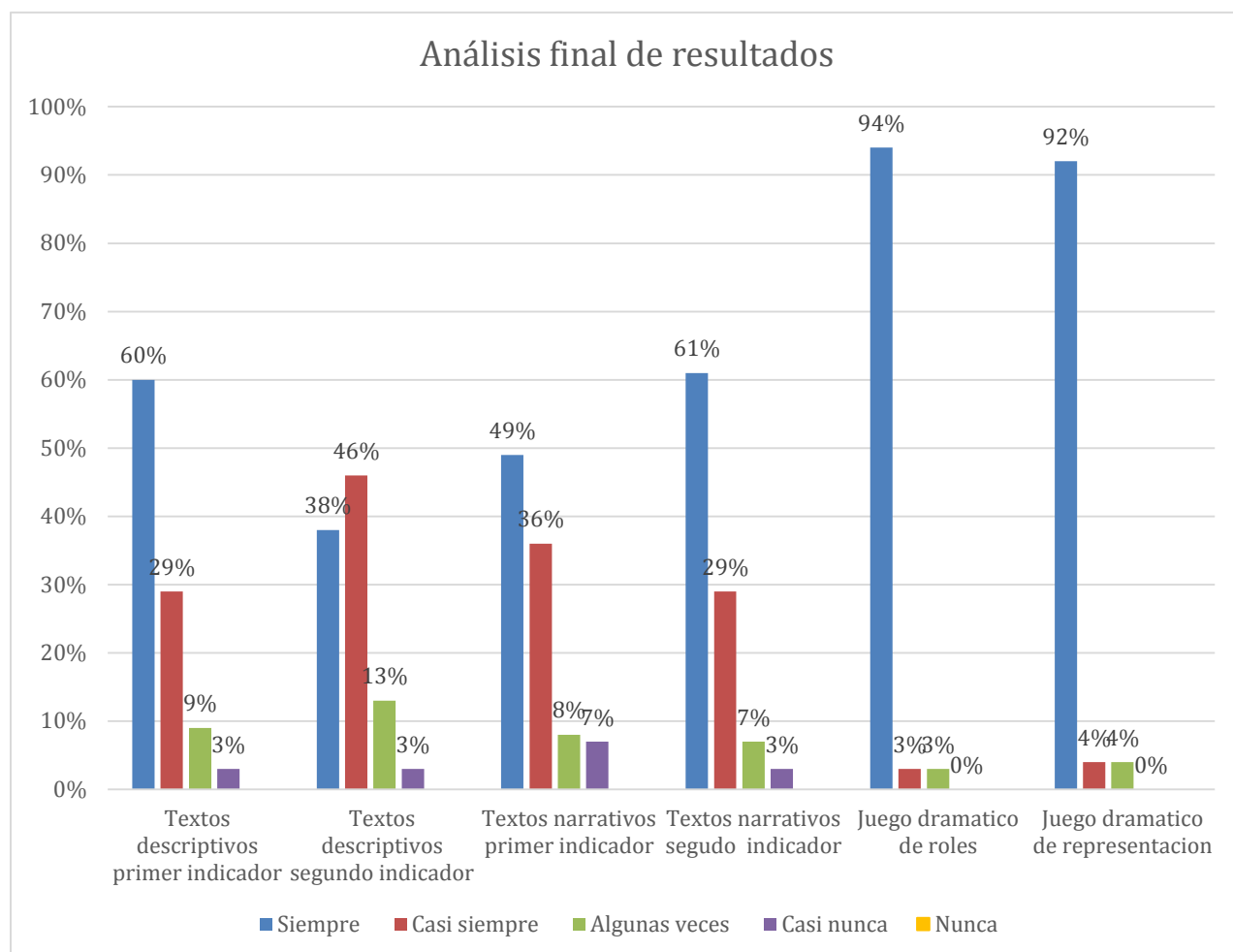


Figura 13. Análisis final por subcategorías e indicadores de logro

Lo anterior, muestra que el nivel de desarrollo de los estudiantes en cuanto a su habilidad escritora se dio de manera satisfactoria ya que los niveles de progreso fueron aumentando progresivamente durante las dos fases de intervención, debido a que los alumnos lograron cumplir en gran medida con los objetivos propuestos para cada una de las actividades. Además, cabe anotar que se dio un progreso significativo tanto en forma como en contenido de los escritos elaborados por los estudiantes puesto que se generó conciencia en ellos frente a la importancia de

escribir en cualquier situación de la vida, como una manera de expresarse más que como una actividad enteramente académica.

Por tanto, el juego dramático dio lugar a que los alumnos llegarán a desestimar esquemas de escritura convencional y lograrán llegar a hacer diversas producciones generadas a partir de su experiencia en su interacción con mundos posibles. Además, se fortaleció la confianza en ellos mismos mediante el reconocimiento de sus ideas y el estímulo para su participación de manera espontánea a través de la diversión en las distintas actividades de clase planteadas en los distintos juegos; de tal modo, generando un ambiente significativo que indujo a la producción de variedad de textos elaborados de manera autónoma y en donde sobresalieron la creatividad y la autenticidad.

CAPÍTULO VI: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Posterior al desarrollo de las actividades y una vez hecho el análisis de la información recolectada durante la implementación de la presente investigación, se hace evidente el gran impacto que puede generar el juego dramático en el desarrollo de procesos de escritura con estudiantes de segundo grado. Lo anterior, en relación a la manera en que este tipo de juegos permitieron a los estudiantes llevar a cabo procesos de escritura como una dinámica abierta y flexible en donde se generaron variedad de escritos que atendieron a una intención comunicativa planteada en un momento determinado.

Es así como el juego dramático no solo hizo posible generar un espacio para la diversión y la interacción entre estudiantes, sino que además favoreció su capacidad creativa e imaginativa para la realización de sus composiciones escritas. Asimismo, dicho juego les permitió expresar sus intereses, gustos, opiniones y experiencias, favoreciendo así un proceso de producción escrita mucho más autónomo. Del mismo modo, se puede decir que los estudiantes asumieron la escritura como un factor de gran utilidad en su vida cotidiana, el cual les permitía expresarse, dado que se incentivó a la producción de los textos no como un requisito académico sino como una necesidad del contexto inmediato dentro de los juegos.

Además, las producciones escritas obtenidas en el desarrollo de cada taller demuestran las relaciones establecidas entre cada juego y el desarrollo de los procesos de escritura de los estudiantes, dando gran validez a esta investigación y generando resultados positivos que invitan a la continuación de estudios en este campo.

Del mismo modo, se puede decir que el juego dramático también sirvió para que los alumnos se empoderaran de las dinámicas de la clase, asumiendo los distintos roles asignados, en los cuales se desarrollaron con gran seguridad. Como consecuencia, llevando al fortalecimiento de los vínculos entre estudiantes y el maestro, así como también al mejoramiento de la convivencia entre alumnos.

Por otra parte, se puede decir que algunos estudiantes presentaron algunas dificultades en la producción de sus textos. Sin embargo, los juegos dramáticos generaron un avance positivo en cuanto su interés y motivación por la escritura, lo que muy seguramente conllevará a una mejora mucho más significativa en cuanto a su nivel de escritura mediante la continuidad de este tipo de talleres y actividades.

Para finalizar, es posible concluir que la articulación de las dos categorías, *juego dramático* y *escritura*, su organización y definición en el marco teórico; así como su puesta en práctica según el marco metodológico y las fases desarrolladas, deja como resultado tanto el fortalecimiento de la habilidad de escritura en cada una de sus dimensiones, como un avance significativo en la formación integral de cada uno de los estudiantes

CAPÍTULO VII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta investigación, en su propósito de generar y llevar a cabo una propuesta de implementación didáctica que incentivara el desarrollo de la habilidad escritora en la población de estudio, logró establecer una relación directa entre el juego dramático y los procesos de escritura. Lo anterior, en tanto se logró generar una concordancia entre la teoría y la práctica, así como entre los objetivos, la hipótesis y las categorías de análisis sobre las cuales estaba sustentada la investigación.

En este sentido, se puede decir que durante el periodo de implementación de la propuesta pedagógica de esta investigación se logró no solo cumplir con el propósito de abordar el juego dramático como herramienta de aprendizaje, sino además generar diversos aportes que permitieron ampliar el panorama frente a propuestas innovadoras para el desarrollo de la habilidad de escritura en estudiantes de grado segundo (ver capítulo IV y V).

Adicionalmente, es preciso decir que a partir de la implementación de este trabajo surgió una estrategia para la enseñanza de la escritura a partir del juego dramático, en el cual se le ofrecen al estudiante diversos espacios de interacción más abiertos, en donde puede explorar, imaginar y crear acciones posibles a través de los otros componentes del lenguaje como la oralidad y la corporalidad. Lo anterior, apoyado en la visión de nuevas perspectivas de aprendizaje basadas en la diversión y la interacción entre alumnos y maestro, en relación a habilidades comunicativas en donde la expresividad jugó un papel fundamental.

Asimismo, se puede decir que durante el proceso investigativo se pudo establecer que la realización de actividades dramáticas promueve prácticas de aprendizaje significativo para el fortalecimiento de su proceso de escritura, debido a que los estudiantes lograron desarrollar sus habilidades escriturales a partir de la incidencia que tuvieron de la diversión, el entretenimiento y el regocijo que les aportaban los juegos dramáticos.

Del mismo modo, fue posible establecer que la articulación entre juego dramático y escritura es posible siempre y cuando se acojan las prácticas de escritura como elementos constitutivos de los juegos y no como un deber enteramente académico. Además, estas prácticas deben incluir los intereses de los alumnos e involucrar ambientes de aprendizajes poco convencionales, tales como el planteamiento de situaciones imaginarias, la asignación roles en mundos posibles, la representación de personajes y situaciones a través de la expresión corporal entre otros; la cuales generen su interés y motivación. De esta manera, los estudiantes podrán en efecto asumir la habilidad de escribir como una práctica autónoma y enriquecedora tal cual como se vio en los resultados de esta investigación.

En cuanto al rol docente, esta investigación proporciona una manera alternativa de articular su quehacer pedagógico a los intereses y necesidades de sus estudiantes. De dicha manera, haciendo uso de los juegos dramáticos para generar una práctica innovadora de aprendizaje, la cual le permitirá explorar el potencial expresivo e imaginativo que poseen sus alumnos en función de generar diversos escenarios que incentiven a llevar a cabo procesos de escritura.

Por otro lado, con respecto a las limitaciones encontradas durante la realización de la investigación, se atribuye el hecho de que el tiempo estipulado para la realización de la misma

fue muy corto por lo que podría ampliarse para alcanzar mejores resultados y generar espacios más provechosos. Adicionalmente, debería garantizarse que los espacios académicos para las intervenciones se respetaran y se pactara con las instituciones de forma más contundente para que los maestros titulares tuvieran una mayor disposición frente la implementación del proyecto. De esta manera, se podría contribuir en mayor medida tanto a los procesos de enseñanza aprendizaje de la población de estudio como a la institución educativa en general.

Adicionalmente, el número de estudiantes fue muy amplio, generando que los procesos se dieran de una manera un poco más lenta y que la realización de las actividades se limitara. En primer lugar, dado que la elaboración de material didáctico y la caracterización de los alumnos para las representaciones dramáticas requerían de bastante tiempo y dedicación y por lo tanto no fue posible hacerlo en todas las sesiones, haciéndose necesario apoyarse únicamente en la capacidad imaginativa de los estudiantes para su realización. En segundo lugar, ya que la cantidad de estudiantes evita que se pueda atender con mayor efectividad ciertas dificultades o situaciones específicas en proceso de cada estudiante. Es por esto que los grupos de estudiantes para la intervención pedagógica deberían ser más pequeños con el fin de garantizar un mejor y más efectivo desarrollo de las actividades.

Finalmente, se puede establecer que al tener en cuenta tanto las limitaciones como los resultados positivos generados a partir de la investigación, el juego dramático se constituye como una estrategia didáctica factible a la que podría dársele continuidad en la medida en que se logre establecer un vínculo significativo con los procesos de escritura de los estudiantes.

Referencias

- Alcaldía mayor de Bogotá. (2016) *Caracterización de la localidad de Kennedy*. Disponible en: <http://www.bogota.gov.co>
- Ander- Egg, y. (1990). *Repensando la investigación acción participativa: Comentarios, críticas, sugerencias*. Vitoria-Gasteiz Servicio central de publicaciones del gobierno vasco. (p.35)
- Ander-Egg, E. (1991) El taller como sistema de enseñanza a aprendizaje. En. El taller una alternativa de renovación pedagógica Buenos Aires: Magisterio Rio de la Planta
- Bizquerra, R. (2004) Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Botero, J., Cadavid, I., & Vásquez, J. (2014) *Uso de juegos dramáticos y el dibujo para explorar las representaciones sociales de los niños y las niñas acerca del aprendizaje y la enseñanza del inglés*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Camps, A. (2000) *Motivos para escribir*. Textos de didáctica de la lengua y la literatura
- Cassany, D. (1997). *La cocina de la escritura* (cap. 4). Barcelona: Anagrama
- Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. ed. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2008) *Prácticas letradas contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Cómitre, I. y Valverde, J.M. (1996). “*Desarrollo de la competencia oral de la L2 a través de actividades dramáticas*”, en Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral Universidad de Granada.
- Cortés, S., & Hernández, A. (2010) *El juego dramático, opción para incentivar la capacidad lingüística e interacciones comunicativas con estudiantes con discapacidad cognitiva leve*. Universidad del Tolima. Colombia
- Eines, J. y Mantovani, A. (1997). Didáctica de la dramatización. ed Gedisa: Barcelona
- Goodman, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. Universidad de Arizona
- Elliott. J. (1990). *Investigación- acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata
- Ferreiro (2001), Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. Lectura y vida revista latinoamericana.
- Fontana, A. y Frey, J. (2005) *La entrevista, desde la postura neutral hasta la participación política*. Investigación cualitativa

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2010) metodología de investigación. México: Mc Graw Hill. Londres, Reino Unido: Sabio
- Masdevall, S., & Masgrau, M. (2011) *Disfrazando letras: cómo los niños y las niñas se apropian de la escritura*. Universidad de Alcalá. Girona, España.
- Lewin, K. (1991). *La investigación-acción y el problema de las minorías*. Traducción, María Cristina Salazar. *La investigación acción- participativa, inicios y desarrollos*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Universidad Nacional. Bogotá, Colombia (p.13-25)
- Magariño, C. (1996). “Técnicas dramáticas y su aplicación a la enseñanza de una segunda lengua: La caracterización y la improvisación, en Propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Texto dramático y representación teatral. Universidad de Granada.
- Martinez, E. (2008) *El juego como escuela de vida*. Revista miscelánea de investigación. p. 7 - 22
- Melero, N. (2011). *El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales*. Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla. Cuestiones Pedagógicas. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje. Bogotá, D.C.
- Motos, T. (1993). “Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura”, en Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica. Años 1992-1993, Editora de la Universidad de Salamanca
- Niño, J., & Sandoval, S.() *Jugando y Creando desde La Fantasía*. Universidad Libre. Bogotá, Colombia.
- Rodari, G. (1973) Gramática de la fantasía, el arte de contar historias. Bogotá: Panamericana
- Rodríguez, C. (2016) *Generar una apropiación de la lectura y escritura a partir del cuento en niños y niñas de primer grado del colegio Justo Víctor Charry*. Universidad distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, J., & Sandoval, S. (2010). *Jugando y Creando desde La Fantasía*. Universidad Libre. Bogotá, Colombia
- Sarlé, P., & Rosemberg, C. (2015). *El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Homosapiens: Santa Fe:

- Secretaría de Educación del Distrito Capital. (2016). Administración de servicio de educación en concesión. Disponible en: <http://nbcolegiossed.calipso.com.co/mapa/>
- Sierra, (1998) Juego dramático y pensamiento. Revista Educación y Pedagogía Nos. 12 y 13. Disponible en: <https://zaydasierraudea.files.wordpress.com/2013/08/sierra-z-juego-dramc3a1tico-y-pensamiento.pdf>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en la investigación*. Paidós:
- Tejerina, I. (1999) “El juego dramático en la Educación Primaria”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 19, Monografía Teatro y juego dramático. Madrid España. pp. 33-90
- Wells, G. (2001): citando a Vygotsky, L.S. (1985): Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

Anexo 1: Diario de campo

Diario de campo No 4		
Fecha: Marzo 06 de 2017 Hora: 6:20 A.M. a 8:20 A.M. Lugar: Colegio Hernando Durán Dussán Curso: 202 Participantes: 24 estudiantes		Maestra titular: Yasbleidy Mejía Observador: Katherine Beltrán Actividad: Construcción de oraciones acerca de las funciones de los satélites.
No	Descripción	Analisis
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48.	Los niños ingresan al salón a las 6:20 y se ubican en sus lugares. La profesora les dice que no saquen cuadernos ni lapices que dejen todo guardado porque van a ver un video acerca de los satélites. Luego les pregunta que si ellos saben lo que es un satélite. Ellos responden que no y ella les dice: "en el video nos van a explicar que es un satélite y para que sirve, así que debemos poner mucha atención porque después vamos a realizar una actividad acerca del video". Luego de que el video finalizo y siendo las 7:00 a.m. la maestra escribe en el tablero la actividad que consiste en escribir y dibujar 6 funciones de los satélites. Una niña pregunta ¿profe que son funciones? la maestra le contesta: son las cosas para las que sirven los satélites. Y les pregunta a todos según lo que vieron en el video para que sirve un satélite, los niños guardan silencio por algunos minutos y un niño dice para viajar, la maestra le dice tu viste a alguien viajando en un satélite, los niños dicen en coro No. otro niño dice los satélites sirven para los celulares. La profesora dice muy bien los satélites sirven para darle señal a muchos aparatos electrónicos como los celulares y los computadores. Luego ella vuelve a poner el video, pero solo repite la parte en la que hablan de las funciones de los satélites y les dice a los niños que presten mucha atención. Después los niños empiezan a realizar los dibujos y las oraciones y la maestra se sienta en la parte de atrás del salón. Luego empiezan a levantarse y a mostrarme sus dibujos y oraciones, algunos de ellos tienen muy bien construidas sus oraciones con sujeto verbo y complemento: por ejemplo: "los satélites sirven para dar señal a los celulares" y algunos otros omitieron el verbo o el sujeto por ejemplo escribieron "para el celular" o "sirven para el celular" y un error muy frecuente en todos, es la palabra sirve, la gran mayoría la escribió con "b". También algunos niños juntan las palabras por ejemplo una niña escribió: "sirven para" otro niño escribió "loscomputadores". Así a cada niño que iba hacia mí para que le revisara yo le explicaba el error que tenía y lo corregían y volvían a mostrarme. A las 8:00 la maestra les dice que formen una fila frente a ella para revisar la actividad. y les dice ya saben el que tenga todo y bien hecho saca 5 el que no saca 4 3 2 y 1 si no hizo nada, dependiendo de cuantas oraciones y dibujos hayan hecho. Luego de revisar cada cuaderno la maestra copia en el tablero la tarea que consiste en realizar un cuento de 8 renglones teniendo en cuenta el video visto en clase y utilizando palabras con diferentes combinaciones de letras que deberan ser resaltadas. Los niños copian la tarea y así finaliza la clase siendo las 8:25 am.	Se puede decir que las preguntas que hace la maestra antes de reproducir el video son muy importantes para introducir el contenido del mismo y para que los niños se centren en los aspectos mas importantes de este. Al parecer los niños no tienen muy claras las funciones de los satélites pues esta palabra es desconocida para ellos y aun no logran hacer la conexión de esta con el contenido del video por lo que se hace importante que la maestra haga una explicación y posteriormente repetir una parte del video. Se puede decir que la mayoría de los niños tienen muy clara la idea que pretenden expresar en cada oración, sin embargo, presentan algunas dificultades para escribirla, en cuanto a la estructura la gramática y la ortografía. aunque son niños pequeños estos problemas deben solucionarse pues están en habilidad de hacerlo ya que algunos otros niños lo hacen muy bien. Al parecer el énfasis en la nota es una práctica muy reiterativa durante las clases de la maestra y puede no ser muy apropiada a la hora de propiciar un aprendizaje significativo y motivación en los procesos de lectura y escritura de los niños durante la clase de español.

Anexo 2: Encuesta de caracterización

I.E.D. HERNANDO DURAN DUSSAN

Querido Estudiante, tú eres muy importante para nosotros y por eso nos gustaría conocer tus opiniones sobre tu escuela y tus clases respondiendo las siguientes preguntas.

Tu nombre: Fabian Gonzalez Lopez Tu Edad 9

Eres: ☒ niño ☐ niña

¿En que barrio vives? Patibonito

¿Con que personas vives? ~~Mamá~~ Papá ~~Hermanos~~ Tios
Abuelos Otros

¿Qué te gusta hacer cuando no estás en el colegio?
leer ☐ ~~Jugar~~ ~~escribir~~ otras ¿Cuáles?

¿Te gusta tu colegio?
Sí ☒ No ☐ ¿Por qué? Por que es muy chabre

¿Te gusta tu clase de español?
Sí ☒ No ☐ ¿Por qué? Porque es chabre

¿Te gusta Leer?
Sí ☐ No ☒ ¿Por qué? Porque es muy aburrido

¿Qué lees?
~~Cuentos~~ ☐ Poemas ☐ Fabulas ☐ Revistas ☐ Periódicos ☐

¿Te gusta escribir?
Sí ☐ No ☒ ¿Por qué? Porque es aburrido

¿Que escribes?
Poemas ☐ Cuentos ☒ Canciones ☐ Fabulas ☐


¡Gracias!

Anexo 3: Prueba diagnóstica

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
I.E.D. HERNANDO DURAN DUSSAN

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE SEGUNDO GRADO

Mi Nombre Andrés Santiago Fonseca Rivera

1. Lee con atención el siguiente texto y responde las preguntas

LA HORMIGA Y EL ELEFANTE

Una hormiga juntaba hojas, y un elefante paseaba de un lado para otro. Mientras ella se ocupaba de llevar la carga, él se burlaba:

— ¡Qué cosa tan chiquita, puedo aplastarte en un instante!

— ¡No lo creas! —Le dijo la hormiga—. Yo si quiero, puedo meterte al agua.

— ¡Imposible! ¿Cómo lo harías? —preguntó el elefante.

— Acércate que te cuento... Dijo la hormiga.

El elefante bajó su cabeza y la hormiga le picó tan fuerte la oreja, que por el dolor él corrió y se metió al agua. Aprendió la lección.



• La historia trata de:

- a) Dos elefantes que paseaban juntos
- b) Una hormiga y un elefante que eran amigos
- ☒ c) Un elefante que se burlaba de una hormiga
- d) Una hormiga que se burlaba de un elefante

• ¿Por qué cayó el elefante al agua?

- a) Se resbalo
- b) La hormiga lo empujo
- ☒ c) La hormiga le pico la oreja
- d) La hormiga le mordió la cabeza

• ¿Cuál crees que fue la lección que aprendió el elefante?

- ☒ a) A respetar a los más pequeños.
- b) A no decir mentiras de otros.
- c) A caminar sobre las hojas.
- d) A mantener la cabeza en alto

- ¿Qué crees que hará el elefante de ahora en adelante?

respetar

y no bulatse de lo más pequeños

- Kevin es un niño al que le gusta comer frutas, hacer deporte y tocar instrumentos musicales. Observa con atención y escribe lo hace Kevin cada imagen.



Kevin come una manzana



Kevin monta la bicicleta



Kevin canta música

- Escribe tres cosas que te guste hacer

1. montar en bici

2. jugar

3. ir a la playa

- Escribe el nombre de cada uno de los animales y objetos



sapato



voto



flor



cavalo



tartaruga



vaca

Anexo 4. Mi primer viaje al espacio

Imagen #1

Alexis.
Mi primer viaje al espacio
Todos los niños de 10? Primeros astronautas para
ir al espacio y vimos a muchos planetas Marte
Jupiter Saturno encontramos lapiz que escribieron
solos mesas villas que se mueben y aban
nos gusto los planetas y nos quedamos vivir
979.

Imagen #2

FOTO

Astronauta: **Nicol Sosa a Colles**
Edad: **8** años
Voy al planeta: **Venus**
¿Qué voy a hacer allí?
Voy a explorar y voy a
vucar rocas para traerlas a
la tierra.

Imagen 3

Mi primer viaje al
espacio
En el viaje encontramos un espejo rosq
con una princesa que tenía el cabello
largo y tambien encontramos rocas de
colores. **E**l planeta nos gusto mucho porque
era muy grande como un gigante y
era muy brillante casi como el sol pero
no era tan caliente.

Anexo 5. El día y la noche

Taller "El día y la Noche"

Nombre: Angie Paola Bautista Jiraldó

¿Cuál es el título de la historia representada en clase?
Lucy y soleado

¿Por qué el sol y la luna no pueden encontrarse?
La luna se escondió en la tierra para no
se dejaba atrapar

¿Cuántos personajes hay en la historia? 3

Describe a cada uno de ellos.

Tierra: Ella es redonda, de color verde
y azul, cariñosa y juguetona.

Lucy: Ella es de color blanco cariñosa
juguetona y linda

soleado: él es grujón y travoso de color
amarillo

Fin

Taller "El día y la Noche"

Nombre: Nicolás Victoria Jara

¿Cuál es el título de la historia representada en clase?
El día y la Noche

¿Por qué el sol y la luna no pueden encontrarse?
porque es travesa y nunca se deja alcanzar
ella sale en la noche y el sol sale en el día

¿Cuántos personajes hay en la historia? 3

Describe a cada uno de ellos.

Tierra: ella es redonda, de color verde y azul
y cariñosa y juguetona.

Lucy: es redonda, es juguetona y es tierna
y es blanca.

soleado: es muy grujón, malgenado, travoso
y redondo.

Anexo 6. Un viaje a las estrellas



Anexo 7. La ardilla viajera

La ardilla viajera.
Una ardilla encontró una nave
y se fue al espacio a buscar más
nues porque eran mágicas y llegó
allí al planeta nues. La ardilla
se puso muy feliz porque habían
muchas nueces y se quedó a vivir
en ese planeta para siempre.

La ardilla viajera
Había una nave en un planeta de nueces
pero no había ardillas. Así que un
día llegó la ardilla viajera en su
nave espacial y cuando vio las
nueces se puso muy feliz y decidió que
se iba a quedar a vivir allí. Ella
después tuvo muchos hijos y todos vi-
vieron muy bien en el planeta.

Anexo 8. El barco pirata

Imagen #1

Habia una vez un pirata
varado con sus amigos que
se fueron en un barco y cuando
llegaron al mar callo tormenta.
Un dragon salio y lo rescato
se hicieron amigos y fueron felices.
fin

Imagen #2

Un pirata que estaba navegando en
su barco se perdio en el oceano
Y no encontraba su camino para volver
entonces empeso una gran tormenta
Y el se asusto mucho pero aparecio
un dragon muy bueno y lo salvo y
fueron amigos para siempre.

Imagen #3

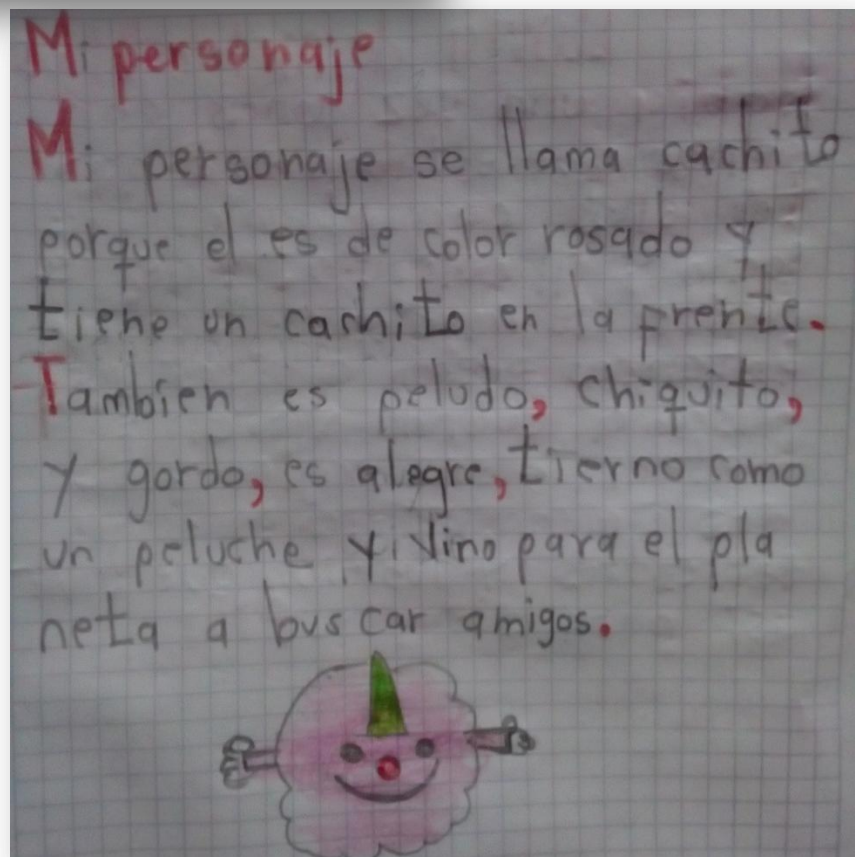
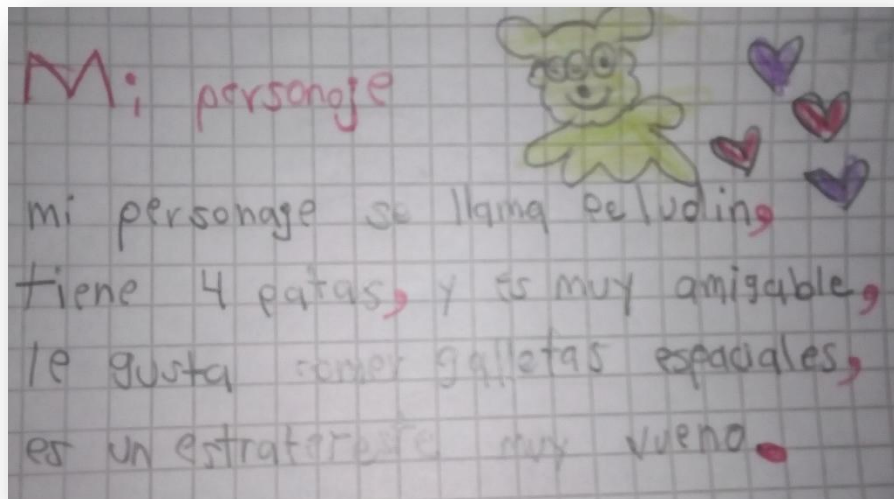
El barco Pirata
El barco pirata que estaba en el mar
cayo una tormenta y lo rompio a el
entonces salio el dragon y lo ayudo a el
pirata se volvieron amigos.

Anexo 9. Lluvia de meteoritos

Lluvia de meteoritos
habia una vez unas per
sonas que estaban en **B**ogo
tá ellos caminaban al tra
bajo y al colegio. Y de re
pente se cayo un meteorito
entonces fueron a mirar que
pasaba cuando vieron el
meteorito era magico y to
dos se convirtieron en extra
terrestres y tubieron que vivir
asi para siempre. **fin**

Lluvia de meteoritos
Hay fuimos a Bogotá y jugamos a que
cayó un meteorito y todos fuimos a mirar
entonces nos convertimos en marcianos de colores
amarillo, rojo, verde, azul, morado yo
tengo ojos y soy verde y me fui a mi
casa me dormí me desperté pero todo
era un sueño.

Anexo 10. Mi personaje



Anexo 11 Una gotita de agua lluvia

Imagen #1

Yo soy **C**amila soy una gotita de agua redondita y muy juguetona me gusta saltar y saltar y hasta que me caí de la nube y llegue a la ventana de tu casa.

Imagen #2

Hola mi nombre es **S**ara yo soy una gotita de agua que llege del cielo yo estaba en una nube se engordaba mucho por el vapor por lo que yo me caí y por eso yo llegue aquí a tu ventana así se forma la lluvia.

Imagen #3

Abia una niña Salome que collo a su casa una gota de agua porque estaba llover y la lluvia caia en la ventana entonces la niña dijo que parara de llover y entonces sol salio.

Anexo 12 Los Indios Chaparrapu

Textos Narrativos

Imagen #1

Los indios Chaparrapu

Los indios de 302 que se fueron a explorar su ciudad. Su ciudad tenía unas cuevas cuadradas de colores como los del arco iris y tenía muchos lugares para ellos jugar como la cueva de los libros alla oibian libros magicos de forma de corazones, circulos, nubes, soles.

FIN

Imagen #2

Los Indios Chaparrapu

Los indios chaparrapu son los niños de el curso 302. tienen 9, 8, y 10 años son muy alegres. Ellos viven en cuevas que son cuadradas y verdes como es el pasto tienen un patio grande con canchas para jugar. Ellos siempre se dibient en con su Profesora india mayor.

Textos Descriptivos

Imagen #3

Apu el indiecito
Había una vez un niño indio que se llamaba apu, el trabajaba mucho iba al río con su papá a traer agua todos los días. Pero un día su papá se enfermó de gripa y se murió y apu le tocó trabajar más fuerte para ayudar a su mamá. Después apu creció y se casó con una muchacha y tuvieron tres hijos y fueron muy felices para siempre.

Imagen # 4

APU EL INDIECITO
Había una vez un niño indiecito que era muy pobre con su familia trabajaban mucho y tenían que ir siempre al río a pescar para conseguir plata. Un día apu se fue al río y encontró una piedra mágica que daba oro entonces se llevó el oro para su casa y su familia ya no volvió a ser pobre y fueron felices.

Canción "Apu el Indieci"

Anexo 13 Juego dramático

Juego de roles



Juegos de representación



Anexo 14 Encuesta de intervención

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
I.E.D. HERNANDO DURAN DUSSAN
Encuesta intervención pedagógica

Nombre DANNA Sofía Gutiérrez Manrique

¿Te gustó la actividad de "La noche y el Día" realizada en clase? Si X No

¿Por qué? por que fue muy chebre hacer esto.
Jugamos cantamos y escribimos historias

¿Qué actividades realizaste durante esta clase?

Jugar X leer escribir X dibujar X cantar X

¿Qué escribiste en esta clase?

El Inicio, Nudo, Desenlace, un cuento

¿Te gusta jugar a representar historias y luego escribirlas? Si X No

¿Por qué? por que tenemos que averiguar para
escribir la historia y que nos quede bien

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
I.E.D. HERNANDO DURAN DUSSAN
Encuesta intervención pedagógica

Nombre Nicol Tatiana Rodríguez Castellanos

¿Te gustó la actividad de "La noche y el Día" realizada en clase? Si X No

¿Por qué? pro que aprendemos mas y a parte es divertida
nos hace leer imaginamos y nos ayuda a escribir bien.

¿Qué actividades realizaste durante esta clase?

Jugar X leer X escribir X dibujar / cantar X

¿Qué escribiste en esta clase?

Una historia de Lucy y Solecado con el inicio lo que pasa despues

¿Te gusta jugar a representar historias y luego escribirlas? Si X No y el fin

¿Por qué? Pro que primero nos divertimos y despues escribimos
historias muy chebes.

Anexo 15 diarios de campo de intervención

Diario de campo # 1

51 Les indico que deben volver a sus asientos y que vamos a escribir sobre
 52 la aventura que tuvimos. Una niña pregunta ¿cuál es el título? Y yo les
 53 pregunto cómo creen que debería llamarse esta historia, Todos
 54 empiezan aportar ideas y después de un tiempo logramos concluir que
 55 debe llamarse “Mi primer viaje al espacio” después de escribir el título
 56 empezamos a escribir la historia de forma colectiva. Yo les voy
 57 preguntando ¿cómo inicia la historia?, ¿a qué planta fueron? ¿qué
 58 encontraron allí? y ¿cuál fue el final se quedaron allí o se devolvieron? La
 59 estructura del texto es la misma para todos y es guiada por mí a partir de
 60 las ideas que ellos me dan, pero varía en los detalles y en la experiencia
 61 de cada uno. Así algunos empiezan a hacer preguntas puedo escribir que
 62 encontramos castillos y princesas y yo respondo que pueden escribir lo
 63 que cada uno encontró. Luego algunos de ellos empiezan a hacer
 64 preguntas como: Como se escribe castillo con “ll” o con “y” ¿había con
 65 “h”? ¿íbamos con cual “b”?

Diario de Campo # 3

26 Entonces les digo que deben escuchar la lectura y completar los diálogos de
 27 los personajes que cada uno asumió. Inicia la lectura y cuando la estudiante
 28 que narra la historia dice: “el sol muy enfadado y refunfuñando les dice:” uno
 29 de los niños interviene para complementar la narración diciendo: “ya no más
 30 canciones dejen de correr tanto que me desesperan” Los demás niños ríen... y
 31 continúa la lectura: “La luna que es muy juguetona y burlona” Otra estudiante
 32 interviene diciendo: “ja ja ja ja el sol es muy tonto y por eso no puede alcanzar
 33 a luna... lalalala yo soy la luna y no me vas a poder alcanzar” Los demás niños
 34 ríen nuevamente mientras los dos alumnos corren uno detrás de otro
 35 tratando de representar la narración.

Diario de campo # 12

37 Cuando estábamos haciendo el recorrido por las instalaciones del colegio los
 38 niños me preguntaban: ¿profe puedo escribir que encontramos unas chozas
 39 en las canchas de fútbol? y yo le respondo que sí que para su reporte de viaje
 40 debe escribir todo lo que encuentre en el recorrido. Otro niño pregunta
 41 entonces ¿y... yo puedo escribir que todos los indios estamos en taparrabos...?
 42 y en ese momento todos ríen. Luego una niña dice no le diga profe ella es la
 43 india que manda, es nuestra jefa ¿cierto profe? Yo le respondo: claro que sí...
 44 Continuamos con el recorrido y uno de los niños empieza a realizar sonidos
 45 poniendo su mano la boca como comúnmente se le atribuye a el sonido
 46 realizado por los indios... todos los demás lo siguen...

Anexo 16: Planeación de actividades para la realización de los juegos dramáticos

PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES DRAMÁTICAS

Juegos dramáticos de representación	Juegos dramáticos de roles
Actividad - Se les propone a los estudiantes imaginar que son personas de la vida cotidiana, como sus padres, allegados y demás familiares en un día cotidiano del contexto bogotano. - Los alumnos deben empezar a caminar por el aula de clase imitando acciones cotidianas como caminar hacia el trabajo o el colegio, tomar el bus, conducir un automóvil, entre otras. - En medio de dichas acciones la docente lleva una caja en forma de meteorito en donde se encuentran contenidos algunos pedazos de papel con algunos adjetivos para describir características físicas y la personalidad de un sujeto. La docente lanza la caja, es decir “el meteorito cae en medio de la ciudad” y todos los ciudadanos (estudiantes) deciden ir a investigar acerca de lo sucedido. - Se les pide a los alumnos sentarse en el suelo alrededor del meteorito y se les dice que, al caer, éste ha causado algunas mutaciones en los ciudadanos. Se le pide algunos estudiantes que saquen de la caja tres papeles cada uno. Dichos estudiantes deben realizar la mímica correspondiente a la palabra escrita en el papel y los demás estudiantes deben adivinar la palabra. - Finalmente, se les asigna a los alumnos crear un personaje a partir de dichas palabras, el cual deben dibujar en su cuaderno y describir a partir de un texto corto.	Actividad - La docente lleva algunas escarapelas de astronautas para los estudiantes, las cuales deben llenar con sus datos. - Se hacen 5 grupos de 7 estudiantes que conforman una tripulación de astronautas a los cuales y se les asigna un planteo. - Cada tripulación tiene un capitán el cual es representado por la maestra quien guiará a los astronautas representados por los alumnos. - Se utilizan los elementos del aula de clase para recrear el espacio y se organizan las sillas y mesas en fila para representar las naves espaciales en las cuales viajará cada tripulación. - Se simula el viaje a través de sonidos y movimientos corporales que imitan los movimientos de la nave y su aterrizaje. - Los astronautas deben explorar el planteo representado por el aula de clase y utilizar su imaginación para transformar los elementos que allí se encuentran en elementos espaciales. - Los astronautas regresan al planeta tierra y deben entregar un informe escrito a su capitán en donde relatan su experiencia y hallazgos durante el viaje.

Anexo 17 Consentimiento informado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CALLE 125 No. 125, Bogotá, D.C.	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Código: FOR025INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 3	

Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellidos: JHON ESTEBAN RAMIREZ VARGAS Tipo de Identificación: TI N°: 163316341

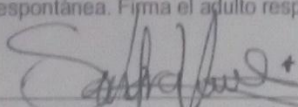
Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

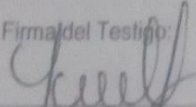
1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de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

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

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



Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: SPICER VARGAS
N° Identificación: 52542566 Fecha: _____

Firma del Testigo: 

Nombre del testigo: Yasbleidy Mejía
N° de identificación: _____
Teléfono: _____

Documento Oficial. Universidad Pedagógica Nacional