

Estrategias de autorregulación en el proceso de escritura de textos narrativos

Angie Tatiana Molano Guzmán

Código: 2013238035

**Monografía presentada para optar por el título de Licenciada en español y lenguas
extranjeras con énfasis en inglés y francés**

Asesor

Andrés Tarsicio Guerra Castañeda

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de humanidades

Departamento de lenguas

Licenciatura en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés

Bogotá D.C

2020

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

DEDICATORIA

A mis dos hermosos hijos Natán y Benyamin, quienes fueron mi motivación, tan necesaria en el proceso de escritura y quienes me regalaron de su tiempo para poder cerrar este ciclo en mi vida, los amo.

AGRADECIMIENTO

A Di-s primeramente, por concederme la inteligencia, la sabiduría y la fortaleza durante todo el ciclo académico, por haberme abierto las puertas para entrar a esta hermosa universidad y así mismo mantenerme en esta, a Él mi acción de gracias, sin Él nada de esto hubiese sido posible.

A mi esposo Daniel David Siervo Plata, por el apoyo y amor durante este proceso, gracias por no dejarme desfallecer en el camino, te amo.

A mis hijos Natán y Benyamin, por su tiempo y amor.

A mis padres, quienes me inculcaron ser una profesional.

A todos los maestros de la Universidad Pedagógica Nacional que fueron parte de mi formación, en especial a la profe Lida Rincón, a la profe Emperatriz Ardila y a mi asesor Andrés Tarcisio

Guerra quienes me acompañaron y apoyaron en mi trabajo de grado.

A los estudiantes del curso 403 del Instituto Pedagógico Nacional por su disposición a participar en la investigación y a la profesora Dalila Castillo por sus consejos teóricos, empíricos y por abrirme un espacio en su clase.

Y a todos mis amigos que hicieron parte en esta travesía de formación docente.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Planteamiento del problema	1
1.1 Contextualización	1
1.1.1 Local	1
1.1.2 Institucional.....	2
1.1.3 Población escolar	3
1.2 Diagnóstico.....	5
1.2.1 Observación	5
1.2.2 Prueba diagnóstica	6
1.3 Descripción del problema.....	8
1.4 Justificación del problema.....	11
1.5 Pregunta de investigación.....	13
1.6 Objetivo general	13
1.7 Objetivos específicos.....	13
Capítulo 2. Marco teórico.....	14
2.1 Antecedentes del problema.....	14
2.2 Texto Narrativo.....	17
2.3 Escritura.....	21
2.4 Autorregulación y escritura	24
Capítulo 3. Metodología.....	26
3.1 Enfoque metodológico.....	26
3.2 Unidad de análisis.....	27
3.3 Técnicas e instrumentos.....	29
3.4 Consideraciones éticas.....	30
Capítulo 4. Propuesta de intervención pedagógica	31
Capítulo 5. Organización y análisis de datos	36
5.1 Resultados del avance general de los estudiantes.....	37
5.1.1 Resultados de la subcategoría situación comunicativa.....	37
5.1.2 Resultados de la subcategoría coherencia	41
5.1.3 Resultados de la subcategoría cohesión.....	44
5.1.4 Resultados de la subcategoría estructura	46
5.1.5 Resultados de la subcategoría ortografía	48
5.1.2 Resultados de la subcategoría puntuación	50
5.2 Fase de planeación.....	52
5.3 Fase de revisión y corrección	60
Capítulo 6. Conclusiones.....	67
Capítulo 7. Recomendaciones	70
Referencias	71
Anexos.....	75

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Contextualización

1.1.1 Local

El Instituto pedagógico nacional (IPN) se encuentra ubicado en el nororiente de la ciudad de Bogotá D.C, Colombia, en la localidad número 1 de Usaquén. Según la secretaría distrital del hábitat, la localidad cuenta con 475.275 habitantes y 180.218 hogares. Su estratificación corresponde en un 60% a los estratos 4 y 6, por lo que el 35% restante se reparte entre los demás estratos. De acuerdo a la Secretaría distrital de planeación de la ciudad de Bogotá, la localidad de Usaquén cuenta, en su mayoría, con empresas en las siguientes actividades económicas: comercio (40%), alojamiento y alimentación (16%), servicios sociales (12%), industria (11%), servicios empresariales (4%) y servicios financieros e inmobiliarios (3%).

Respecto a los sitios de interés relacionados con cultura y deporte, según la dirección de planeación de la secretaría de cultura, recreación y deporte, la localidad cuenta con la Biblioteca Pública Usaquén Servitá, 4 PPP (Paraderos Paralibros Paraparques), 4 bibliotecas comunitarias, una casa de la cultura Babilonia, 6 teatros auditorios, 3 centros culturales y 4 museos (casa museo Francisco de Paula Santander, Museo de ciencias naturales de la Universidad El Bosque, Museo de las telecomunicaciones y medios electrónicos y Museo pedagógico colombiano). Con relación a los bienes de interés cultural (BIC), la localidad de Usaquén cuenta con 68 BIC. A nivel nacional se encuentran la Estación del Ferrocarril de Usaquén, la Casa de Hacienda Santa Bárbara, así como el Mercado de las Pulgas el cual hace parte del patrimonio inmaterial de la

localidad y la ciudad. Posee además 455 parques (135 de bolsillo, 314 vecinales, 1 metropolitano y 5 zonales) de los cuales los más reconocidos son: Verbenal, Nueva Autopista, Altablanca, el Country, parque el Country y parque plaza Fundacional.

1.1.2 Institucional

El IPN está situado en la calle 127 N° 11 - 20, en el barrio La carolina, Bogotá D.C. El Instituto Pedagógico Nacional hace parte de la Universidad Pedagógica Nacional como una unidad académico-administrativa; brindando un espacio de innovación, investigación y práctica docente de ésta¹. Este espacio se abrió el 9 de marzo de 1927, con la colaboración de la segunda misión alemana con Franzisca Radke como directora del Instituto con el fin de formar mujeres docentes². El Instituto cuenta con jornada única, programa de educación especial y ofrece los niveles educativos de Preescolar, Básica y Media.

El instituto funciona dentro de una infraestructura de edificaciones de dos pisos y un piso, la cual está dividida en tres espacios principales: bachillerato, primaria y jardín. La planta de bachillerato se encuentra en la edificación de dos pisos: el primer piso cuenta con patio general, laboratorios de física, biología, química, biotecnología, gimnasio de bachillerato, cafetería general, enfermería, oficinas de coordinación de convivencia, coordinación académica, dirección, salón de música, estudio grabación y emisora. El segundo piso de bachillerato posee salones, uno por curso; cabinas para profesores; una sala inteligente la cual cuenta con 44 computadores, sistema de sonido y ayudas audiovisuales; una sala de profesores general, el auditorio Francisca Radke y la biblioteca general Inés Elvira Castaño la cual cuenta con una sala infantil, sala de consultas de libros de texto, mapoteca, hemeroteca, sala de literatura y sala interactiva.

¹ Recuperado de <http://ipn.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=1&idh=3&idn=164>

² Recuperado de <http://ipn.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=1&idh=11&idn=279>

La planta de primaria cuenta con una edificación de un solo piso, la cual está distribuida en varios bloques rodeados de zonas verdes y 2 parques infantiles; además de salones para cada curso, cabinas para profesores, sala de profesores, sala de bienestar, consultorios de psicología, gimnasio de primaria, salón de música y salas de tecnología. La planta de jardín y transición cuenta con salones para cada curso, gimnasio, casita de muñecas, grandes zonas verdes y parques infantiles. El colegio también dispone de la granja Elvia Viariso, salones de arte y gran variedad de canchas para practicar deporte.

El proyecto educativo institucional (PEI) del IPN se enmarca en la escuela vigente y su proyección al nuevo siglo con énfasis en múltiples desarrollos. La misión pedagógica del IPN es “Guiar a la juventud y a los niños, hacia el liderazgo, inspirada en el ideario de la formación de maestros que se posee por su experiencia y a su vez ser una institución de experimentación e innovación educativa y pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional” (PEI, p. 58). La visión del IPN es que “será reconocido a nivel local, nacional e internacional como líder en calidad educativa, en innovación e investigación pedagógica y en práctica docente para la formación de ciudadanos con valores éticos y estéticos desde una perspectiva interdisciplinaria, que favorezca la construcción de una sociedad democrática y pluralista.”³

1.1.3 Población escolar

La caracterización de los estudiantes del curso 403 del Instituto Pedagógico Nacional se realizó a través de observaciones y una encuesta (ver anexo 1) diseñada para obtener datos personales, gustos y percepciones sobre lo académico. De acuerdo con los datos obtenidos, el curso está conformado por 28 estudiantes, 12 niños y 16 niñas, cuya edad oscila entre los 9 y 11 años; los cuales se ubican en estratos socioeconómicos 3 y 4 según los servicios con los que

³ Recuperado de <http://ipn.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=1&idh=3&idn=165>

cuentan en su casa. El 50% de ellos vive en la localidad de Suba, mientras que el restante se ubica en localidades del noroccidente y nororiente de la ciudad de Bogotá o fuera de ella. Respecto al aspecto familiar, el 56% de los estudiantes conviven en familias extendidas conformadas por uno de sus padres más tíos, primos o abuelos; el 28% de los estudiantes vive en familias nucleares y el 16% en familias monoparentales.

En relación con los gustos personales, se encuentra que los estudiantes en su tiempo libre realizan, en su mayoría, actividades relacionadas con: deporte, videojuegos de índole bélico, ver videos en YouTube o aprender música. La mitad de los estudiantes manifestaron que las actividades que privilegiaban eran la lectura y redes sociales, mientras que arte y danza son las que menos practican. En cuanto a sus materias favoritas se puede evidenciar que estas son: educación física, aritmética y artes seguidas de lengua castellana que ocupa un cuarto lugar.

Referente al aspecto académico, los estudiantes afirman que las actividades en clase de lengua castellana son leer, hacer escritos, realizar guías, talleres, ir a la biblioteca, hacer dictados y ejercicios de ortografía o comprensión lectora. Los tipos de texto que más les gusta leer son cómic, cuentos, poemas e historias y lo que más les gusta a la hora de leer es que se divierten, se imaginan lo que está escrito y las imágenes que pueden encontrar dentro del texto.

Respecto a la escritura, el 57% de los estudiantes afirman que les gusta escribir debido a que es un medio de expresión, un medio para mejorar, para aprender cosas nuevas o para ejercitar la mano; un 32% afirma que no les gusta debido a que genera cansancio, dolor, aburrimiento o por falta de conocimiento ortográfico. 22 estudiantes negaron dificultad para escribir porque ya tienen la habilidad de usar la escritura, ya saben leer y en algunos casos les divierte, mientras que 3 afirmaron dificultad para escribir debido a que genera cansancio o por falta de ortografía. A la hora de escribir lo que más les divierte es que pueden expresar sus sentimientos (26%), mejorar su ortografía (26%), inventar historias (17%) y ser leídos por otras personas (15%). Los

estudiantes ven útil la escritura porque la consideran como medio para expresarse (33%), contar sucesos (22%) o recordar (20%). Por último, el 55% de los estudiantes escribe textos que no son de orden académico como cartas, historias, poemas, diarios y canciones, de los cuales el 74% lo hacen para otras personas y un 26% lo hacen para ellos mismos.

En cuanto a sus relaciones socioafectivas, la interacción entre profesora y estudiantes es buena, la profesora utiliza expresiones como “mis amores” “mis niños” o los llama por sus respectivos nombres; los estudiantes por su parte participan ávidamente y plantean preguntas. Entre estudiantes tienen una buena interacción, en general son amistosos y solidarios.

1.2 Diagnóstico

El presente diagnóstico muestra la situación del lenguaje del curso 403 del Instituto Pedagógico Nacional que se realiza con base en las observaciones hechas durante la clase de lengua castellana y en la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes con el objetivo específico de conocer el nivel de producción escrita.

1.2.1 Observación

Partiendo de las observaciones realizadas durante el primer semestre del 2019 a la clase de lengua castellana, las cuales se registraron en diarios de campo, se pudo evidenciar que la lectura era la habilidad que más se privilegiaba en clase, ya que constaba de un plan lector (conjunto y autónomo) y de lecturas en voz alta de diferentes géneros de texto, en alternancia de turnos entre la profesora y los estudiantes durante el desarrollo de la clase. Para una mejor comprensión de textos o temas, la profesora recurría al uso de metáforas para hacer aclaraciones o ampliar información. En conjunto, llevaba a cabo estrategias de comprensión tales como,

construir su macroestructura a través de palabras subrayadas dentro del texto o subrayar palabras desconocidas para inferir su significado, asignarle algún sinónimo o buscar su significado en el diccionario.

Respecto a la escritura, esta era llevada a cabo generalmente bajo un formato de dictado que realizaba la profesora, en el cual se hacía bastante énfasis en aspectos de gramática, ortografía, y normas con las cuales debía ser llevada a cabo, tales como el uso del esfero, buen espaciado y letra legible (ver anexo 2). Otra actividad que se realizaba con frecuencia era el desarrollo de guías donde los estudiantes contestaban preguntas, de manera corta y sencilla, relacionadas con la comprensión literal, inferencial, intertextual, aspectos formales (estructura) y percepciones subjetivas (ver anexo 3). Generalmente el producto final de cada temática era un texto relacionado con ello, por ejemplo, realizar poemas o noticias, pero a la mayoría de los estudiantes se les dificultaba organizar sus ideas y generar contenido cuando debían producir este tipo de textos, ya que su costumbre era generar respuestas cortas acerca de lo comprendido.

Estas actividades eran archivadas dentro de una carpeta la cual recogía con frecuencia la profesora para revisar y dar observaciones a los estudiantes sobre estas, con el objetivo de que mejoraran los puntos incompletos o erróneos; sin embargo, las correcciones al ser ordenadas a hacer en casa, se presentaban casos donde las modificaciones eran realizadas por los padres.

1.2.2 Prueba diagnóstica

Con el fin de conocer el nivel de producción escrita que tenían los estudiantes, se aplicó una prueba diagnóstica (ver anexo 4) donde se proponía hacer dos textos narrativos, género con el cual los estudiantes estaban familiarizados por sus actividades de lectura y el cual predominaba entre sus gustos. La prueba estaba organizada en tres momentos: en la primera parte, se presentó el cuento corto “Domingo por la mañana” de Gianni Rodari el cual los estudiantes tenían que leer

para contestar dos preguntas orientadas a indagar su experiencia con el texto y otra para reflejar su nivel de comprensión inferencial. La segunda y tercera parte, relacionadas con la producción escrita, los estudiantes debían realizar dos textos narrativos. Un primer cuento a partir de una lluvia de ideas relacionadas con la palabra domingo y de su experiencia propia. Un segundo cuento a partir de una imagen presentada de la artista ucraniana Snezhana Soosh y del cuento “Domingo por la mañana” de Gianni Rodari. Para analizar los resultados de esta prueba, se utilizó una rúbrica de evaluación (ver anexo 5) la cual medía cada categoría de las tres partes en 4 niveles: incipiente, básico, satisfactorio y avanzado.

En la primera parte de lectura (ver anexo 6) los estudiantes en promedio tuvieron un interés básico por el texto, es decir, ellos manifestaron interés por la actividad que realizaba solo uno de los personajes; en cuanto a la relación de experiencia personal con el cuento, se evidenció un nivel satisfactorio ya que los estudiantes identificaron una parte del cuento con su propia experiencia; finalmente, respecto a la comprensión inferencial, los dibujos realizados por los estudiantes se clasificaron en un nivel satisfactorio también ya que las ilustraciones eran sencillas y mostraban los aspectos más relevantes del cuento.

En cuanto a la segunda parte, en promedio, su primera producción escrita reflejó un nivel básico de adecuación a la situación comunicativa, ya que el texto se ajustó al tema, pero no al propósito de narrar. En cuanto a la coherencia del texto, se puede evidenciar un nivel satisfactorio ya que no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria, por lo que su sentido global se puede reconstruir; respecto a la cohesión, se evidencia un nivel básico en el uso de conectores (y/o, entonces, pero) que se usan de manera repetitiva y en cuanto a la referencialidad, se evidencia un nivel satisfactorio debido a que se utilizan algunos recursos de cohesión (sustituciones léxicas o pronominales). Por otro lado, la estructura del texto refleja un nivel básico, pues hay ausencia o poco contenido de algunas partes de la narración.

Finalmente, relacionado a las convenciones lingüísticas se obtuvo en promedio un nivel avanzado en segmentación y morfosintaxis; un nivel satisfactorio en legibilidad, uso del espacio, ortografía y uso de mayúsculas; y un nivel básico en puntuación. A nivel general, este primer texto se puede ubicar en un nivel satisfactorio con un nivel promedio de 2.86 sobre 4.

Respecto a la tercera parte, su segunda producción presentó niveles muy parecidos a la primera producción, ubicándose en promedio (2.97 sobre 4) también con un nivel satisfactorio donde varía por ejemplo la adecuación a la situación comunicativa, que sube, pero que sigue situándose en un nivel básico o la estructura la cual se ubica en un nivel satisfactorio en contraste a la primera producción, ya que el texto presenta todas las partes de la narración con un conflicto débilmente definido. Se deduce que esta mejoría parte de la instrucción dada en el segundo ejercicio, ya que al ser indicado un modelo se tiene más claro tanto la estructura como la adecuación a la situación comunicativa.

1.3 Descripción del problema

Dentro del aula de clase es recurrente encontrar prácticas de escritura que se limitan a un producto con características formales más no a un proceso con enfoque social y comunicativo. Como afirma Salazar (2016) y Gómez (2016), es usual que la escritura sea usada para reforzar reglas ortográficas y gramaticales por medio de dictados o para evidenciar conocimiento adquirido y comprensiones literales o inferenciales de un texto, donde los estudiantes responden de manera corta y sencilla, limitando la escritura a tener respuestas acertadas, buena letra u ortografía correcta. Por el contrario, no se evidencian prácticas de escritura, de producción propia, dirigidas a comunicar imaginaciones, sentimientos o pensamientos. Unido a esto, tal como lo afirman Zumbrunn y Bruning, (2013) estas prácticas carecen de estrategias y habilidades

metacognitivas necesarias durante el proceso de escritura en niños de primaria, lo cual evidencia un enfoque de producción de texto y sus características mecánicas.

Según Hayes (1996) la escritura es “un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y es una actividad intelectual que exige procesos cognitivos y memoria” (p. 2). Como se puede observar, la escritura no puede ser vista tan solo como un producto textual, ya que en el marco de proceso concibe factores sociales, ambientales e individuales.

Lo anteriormente mencionado se pudo evidenciar en el diagnóstico que se realizó en el curso 403 del Instituto Pedagógico Nacional, pues en la observación se encontró que la práctica de escritura se lleva a cabo en el aula bajo una concepción de decodificación y transcripción del código, dirigida fundamentalmente bajo el dictado con la concepción de garantizar un buen uso de la lengua. Por otro lado, se aprendían las palabras bajo un método silábico y mnemotécnico, privilegiando la correspondencia entre fonema y grafema.

Otro aspecto que se evidenció con respecto a la escritura es que se utilizaba para contestar preguntas relacionadas con la comprensión lectora y estructura de un texto, es decir, se utilizaba para dar cuenta de lo que el estudiante aprendía, sin embargo, no se realizaban actividades textuales con enfoque comunicativo. A pesar de que en la encuesta 57% de los estudiantes afirmaron un gusto por la escritura por lo que podían expresar sentimientos o contar sucesos, relacionado también a su gusto por la lectura de cuentos e historias llevados a cabo en su plan lector, en la clase no se evidenciaron espacios para desarrollar este sentido comunicativo de la escritura y los que afirmaron que no les gustaba escribir, un 32% de la población, era por una relación negativa con la ortografía o porque generaba cansancio. Por otro lado, cuando se llevaron a cabo ejercicios de escritura más extensos, a estos les faltaba contenido y estructura, ya

que se producía bajo un enfoque de producto final y no de proceso, es decir, carecían de subprocesos autorreguladores de la escritura, tales como planeación, revisión, y corrección.

Esta situación se reflejó en la prueba diagnóstica, ya que los resultados relacionados con la escritura (ver anexo 7) arrojaron que, en el primer ejercicio de texto narrativo algunos estudiantes que reflejaban un alto nivel de convenciones lingüísticas⁴ no manejaban aspectos textuales como la adecuación a la situación comunicativa y estructura o viceversa. Por ejemplo, los textos no tenían las características de una narración, sino que eran más descripciones que no evidenciaban avance de los acontecimientos. En el segundo ejercicio, tendían a equilibrarse un poco más estos resultados, sin embargo, se seguían presentando casos donde la adecuación a la situación comunicativa y la estructura pertenecían a un nivel avanzado pero las convenciones lingüísticas a un nivel básico o viceversa. Este análisis corrobora uno de los síntomas encontrados durante las observaciones, ya que los estudiantes se preocupaban y se esforzaban por tener buenas convenciones lingüísticas, pero descuidaban el contenido del texto el cual se veía reflejado en la adecuación a la situación comunicativa y en la estructura.

La situación anterior muestra que los estudiantes del curso 403 no desarrollan la escritura bajo un enfoque comunicativo, ni se privilegia el gusto de los estudiantes por esta (57%) para llevarla a cabo bajo subprocesos metacognitivos que llevarían a un mejor resultado más allá de tan solo evidenciar conocimiento adquirido.

En el caso que se sigan estas prácticas, es probable que los estudiantes perciban la escritura como un producto gramaticalmente correcto y no como un proceso que requiere planificación, generación de ideas, organización, constante monitoreo, revisión y corrección, por lo que sus textos seguirán siendo pobres en contenido y estructura. Por lo tanto, tal como lo

⁴ Legibilidad, uso del espacio, ortografía, segmentación, puntuación, mayúsculas, morfosintaxis.

afirma Redondo, Torrance y Ramón (2011) es necesario asumir dentro del ámbito educativo una enseñanza de la composición escrita centrada en procesos y estrategias, en contraste a las ideas tradicionales de instrucción enfocadas principalmente a nivel de producto textual. Partiendo de esto y aprovechando ese gusto por la escritura que manifestaron el 57% de los estudiantes, de su gusto por la lectura de cuentos e historias, se vio oportuno implementar estrategias metacognitivas orientadas en la autorregulación que permitieran el desarrollo de la escritura de un texto narrativo, el cuento, como un proceso con enfoque comunicativo.

1.4 Justificación del problema

Como se pudo observar en la caracterización de la población, los estudiantes del curso 403 manifestaron un gusto positivo hacia la escritura y un enfoque comunicativo en esta, ya que la ven como un instrumento con el cual pueden contar sucesos o expresar sus sentimientos; sin embargo, también se pudo observar en sus clases de lengua castellana que la escritura estaba ligada al producto final más no al proceso, pues esta carecía de procesos autorreguladores como la planeación, la revisión y la corrección, por lo tanto, a los textos que generaban los estudiantes les faltaba contenido y estructura.

Sin embargo, estos resultados podrían mejorar, por ejemplo, como los antecedentes lo confirman, la implementación de estrategias metacognitivas durante el proceso de escritura en edades tempranas, como en estudiantes de primaria, es absolutamente beneficioso, pues estas ayudan a que los estudiantes sean conscientes de los subprocesos que se llevan a cabo durante la escritura, como planeación, revisión, control, monitoreo y corrección, los cuales permiten generar mejores textos tanto en estructura como en contenido.

Por otro lado, los *Estándares básicos de competencias de lenguaje* (2003), indican que los estudiantes al terminar quinto grado, en cuanto a producción textual, generan “textos escritos que

responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.” (p. 34) por lo que eligen un tema teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor, las exigencias del contexto y realizan un plan, una revisión y una corrección. Estos requerimientos se llevan a cabo intrínsecamente por medio de estrategias de autorregulación.

Por lo tanto, teniendo en cuenta estos aspectos mencionados, se pueden ver las estrategias de autorregulación como una posibilidad para mejorar la situación de escritura en el aula, ya que por medio de subprocesos como planeación, revisión y corrección se pueden alcanzar textos de mejor calidad, pues estos puede contar con un destinatario, con una situación comunicativa, con elementos esenciales del género y con una estructura; donde se generen ideas, se organicen, se plasmen en un texto y se haga un monitoreo y control sobre estos procesos, llegando a tener textos más completos y mejor estructurados.

Por consiguiente, este estudio podría aportar a nivel institucional, es decir, al Instituto Pedagógico Nacional, un enfoque comunicativo en el proceso de escritura a través de este tipo de estrategias, donde los estudiantes puedan reflejar un texto de calidad tanto en contenido como en estructura, partiendo de sus gustos como es el género narrativo. Por otro lado, a nivel local y nacional, se podrían confirmar los efectos positivos que tienen estas estrategias al ser implementadas en edades tempranas durante el proceso de escritura a través del modelo pedagógico de desarrollo de estrategias de autorregulación en escritura (SRSD, por su sigla en inglés) de Harris y Graham (2009).

1.5 Pregunta de investigación

¿Cómo las estrategias de autorregulación mejoran el proceso de producción de textos narrativos, en específico el cuento, en el curso 403 del Instituto Pedagógico Nacional?

1.6 Objetivo general

Mejorar el proceso de producción de textos narrativos, en específico el cuento, a partir de estrategias de autorregulación en los estudiantes del curso 403 del Instituto Pedagógico Nacional.

1.7 Objetivos específicos

- Identificar la forma en la cual la planificación contribuye al establecimiento de los elementos fundamentales del cuento en términos de narrador, personajes, acción, lugar, tiempo, problema, solución, público, objetivos y organización.
- Reconocer cómo la planificación se pone en acción en la redacción del cuento y cómo contribuye al establecimiento de diálogos, descripciones y a la estructura en términos de principio, nudo y desenlace.
- Analizar el avance en los diferentes aspectos del cuento tras los diversos tipos de evaluaciones realizados, tales como autoevaluación, coevaluación y seguimiento por parte de la profesora.
- Evaluar el impacto de la propuesta de intervención pedagógica en la escritura de un cuento.

Capítulo 2. Marco teórico

A continuación, se presentarán los antecedentes de investigación relacionados con escritura y estrategias de autorregulación en la población de estudio. Por otro lado, teniendo en cuenta la descripción del problema, se presentarán los referentes teóricos bajo los cuales esta investigación se orientará, tales como el texto narrativo abordado por Sánchez (2007), el concepto de escritura como un proceso, principalmente desde el modelo de escritura de Hayes (1996) y las estrategias de autorregulación que se dan durante este, explicadas desde Zimmerman y Risemberg (1997).

2.1 Antecedentes del problema

Se consideró necesario revisar las investigaciones que se han desarrollado entorno a la relación de la escritura y estrategias metacognitivas, en especial sobre la autorregulación, para mirar cómo ha sido su aplicación y los aportes que se han generado a partir de esta. Por lo tanto, se realizó una búsqueda total de seis investigaciones, dos a nivel local de la Universidad Pedagógica Nacional, dos a nivel nacional, de la Universidad Nacional y de la Universidad del Valle y dos a nivel internacional: 1 de la Universidad de León y Nottingham Trent University (España y Reino Unido) y otra de Virginia Commonwealth University y University of Nebraska (Estados Unidos). De acuerdo con la revisión realizada, se encontró que estas investigaciones se llevaron a cabo con estudiantes de primero de primaria hasta estudiantes de sexto de bachillerato de edades entre los 6 y 12 años, en donde utilizaron dos enfoques investigativos: investigación-acción el cual se encuentra solo en los estudios de nivel local y el enfoque descriptivo.

La principal problemática que se encontró en las investigaciones locales fue el papel que tiene la escritura dentro del aula y del individuo como tal. Salazar (2016) afirma que la escritura ha perdido su sentido comunicativo dentro del aula de clase ya que es vista como una herramienta para que el estudiante dé cuenta de lo que ha aprendido y se relaciona directamente con tareas y evaluaciones, por lo que se le atribuye una carga negativa y genera un grado de rechazo por parte de los estudiantes. Gómez (2016) complementa esta visión añadiendo que la escritura se concibe como “un mecanismo de transcripción apreciada sólo por la norma, su carácter de producto final y su consecuente valoración numérica” (p. 16), la cual contiene falencias tanto en su forma como en su contenido; adicional a esto, no se evidencian procesos autoevaluativos por parte del estudiante en el proceso de la escritura. Como respuesta a estos síntomas, Salazar (2016) planteó una propuesta de intervención pedagógica donde se desarrollaron procesos de escritura como planificación, producción y revisión a través de estrategias metacognitivas. Por otro lado, Gómez (2016) realizó un proyecto de aula donde uso la autoevaluación durante el proceso de escritura como herramienta educativa.

Como resultado de estas investigaciones, se concluyó que al darle a la escritura un sentido comunicativo, esta se convierte en una actividad productiva donde son evidentes procesos de aprendizaje y que la planeación es de suma importancia ya que le permite al estudiante organizar, desarrollar y ampliar sus ideas para así desarrollar un texto más elaborado que da cuenta de unos objetivos antes propuestos. Por otro lado, la autoevaluación durante el proceso de escritura ayudó a crear textos más completos, tanto en forma como en contenido, acercando a los estudiantes a una autorreflexión y autorregulación que conllevó a “generar juicios de valor propios y ejecutar acciones en pro de su progreso” (Gómez, 2016, p.5).

Por otro lado, las otras investigaciones que se enmarcan en el enfoque descriptivo partieron de evidencias ya descritas en otros estudios para hacer implementaciones de

instrumentos en una población y así describir su incidencia en el proceso de escritura. Por ejemplo, Zumbrunn y Bruning (2013) partieron de la falta de estrategias y habilidades metacognitivas necesarias durante el proceso de escritura en niños de primaria, lo que evidenció un enfoque de producción de texto y sus características mecánicas. Por lo tanto, con estudiantes de primer grado examinaron los efectos de una intervención del modelo de instrucción de escritura de desarrollo de estrategias autorreguladas (SRSD, por su sigla en inglés) de Harris y Graham (2009), el cual expone estrategias de planificación, planteamiento de objetivos, organización, monitoreo y ajuste.

Por otra parte, Romero, Pachón, Bohórquez y Vanegas (2003) evaluaron las operaciones metacognitivas de planeación, autorregulación y evaluación implicadas en los procesos de escritura y lectura con un instrumento que ellos mismos crearon. Así mismo, Ochoa, Espinosa, Restrepo y Mosquera (2008) se enfocaron en describir el funcionamiento metacognitivo de los estudiantes, orientado en la revisión, más específicamente en los subprocesos de monitoreo-control, que ocurre en la escritura antes y después de una pauta de corrección conjunta para así explicar cómo esta pauta influyó en la calidad de los escritos.

Por otro lado, y más enfocados hacia la autorregulación, López, Fidalgo y Torrance (2016) crearon seis grupos de estudiantes donde a cuatro de ellos se les asignaron condiciones experimentales enfocadas a adquirir estrategias de escritura relacionadas con los procesos de planificación y redacción textual (desarrollar conocimiento metacognitivo de tipo declarativo a través del componente de instrucción directa y desarrollar conocimiento metacognitivo de tipo procedimental a través del componente de modelado). Los dos grupos restantes eran grupos control los cuales no recibieron ninguna instrucción estratégica y estaban focalizados en el producto final textual.

Estos estudios descriptivos llegaron a conclusiones como que la metacognición aumenta a medida que los estudiantes avanzan en su grado escolar; que una pauta de revisión conjunta aumenta y potencializa procesos de control y monitoreo incentivando lectura y mejorando el texto en términos de contenido; que las instrucciones estratégicas para desarrollar conocimiento cognitivo son efectivas tanto para el proceso de planificación como para el resultado final, ya que se cuenta con textos más coherentes, mejor estructurados y con mayor calidad frente a grupos donde no se aplicaron las instrucciones estratégicas. Conjuntamente, la implementación del modelo de instrucción de escritura de desarrollo de estrategias autorreguladas (SRSD, por su sigla en inglés) fue beneficioso ya que los estudiantes escribieron historias que contenían más componentes esenciales, eran más largos y de mejor calidad.

Estos estudios, tanto los de enfoque descriptivo como los de investigación acción, dejan ver un panorama donde las estrategias de metacognición aplicadas en el proceso de escritura fueron de bastante eficacia en los grados de primaria y que la importancia de cada subproceso de escritura fue de vital importancia para generar un buen texto. Esto ratificó la importancia de ver la escritura como un proceso que puede ser mejorado a través de estrategias metacognitivas, en especial la autorregulación, la cual permite llevar a cabo estrategias de planificación, organización, ejecución y revisión. Además, los presentes estudios fueron de valor importante en esta investigación debido a que brindaron teóricos que soportan el presente trabajo, tales como Camps (1997), Flórez (2000), Hayes (1996) y Harris y Graham (2009).

2.2 Texto Narrativo

Sánchez (2007) define la narración como una forma de expresión o secuencia textual que “sirve para relatar o contar hechos reales, imaginarios o ficticios” (p. 334) los cuales se desarrollan y relacionan en medio de algún escenario, durante un tiempo determinado, con unos

personajes y acciones que se relatan generalmente de manera lineal, secuencial y progresiva bajo una estructura clásica: principio, nudo y desenlace.

En el principio se presenta la expectativa de los hechos, los personajes y el ambiente; en el nudo se desarrolla la trama de los acontecimientos (el problema) de forma amena y fluida, donde se presentan emociones y sentimientos; finalmente en el desenlace se resuelven los conflictos originados, es decir, se da solución a la situación planteada en el nudo y se da fin a la tensión, misterio o suspense. Es muy importante durante la narración mantener el interés y el desarrollo de la acción, esto se puede dar a través de diálogos entre personajes, retratos de estos, descripciones de ambientes, sentimientos y emociones.

Los elementos de la narración, según Sánchez (2007) son: el narrador, los personajes, el lugar y el tiempo. El autor afirma que el narrador es “quien relata la historia, traza el hilo de la narración y proyecta la perspectiva” (p. 342) además, presenta los personajes, los ubica en un lugar concreto, en un tiempo determinado y es el encargado de transmitir al lector sinceridad, coherencia y verosimilitud. Por otro lado, el autor presenta 4 tipos de narradores: el narrador omnisciente, el cual desde una perspectiva subjetiva y en tercera persona, da a conocer las acciones, los sucesos externos, los sentimientos y los pensamientos de los personajes, es decir, conoce todo lo que sucede; el narrador objetivo, el cual desde una perspectiva objetiva y en tercera persona, cuenta desde afuera lo que los demás saben de los personajes para que estos puedan ser criticados y juzgados por ellos, este narrador da a conocer a los personajes a través del diálogo; el narrador testigo, el cual desde la tercera persona, es un personaje que cuenta solamente lo que ve desde su perspectiva y el narrador en primera persona, el cual puede construir “un relato autobiográfico” (p. 344) donde el autor puede identificarse con el personaje que narra los hechos, independiente que sean o no verdad.

Por otro lado, los personajes suelen caracterizarse de manera física y psicológica, estos pueden ser de tres tipos: protagonista/antagonista el cual evoluciona (cambia) durante el relato y secundario el cual es un personaje plano, es decir, no evoluciona durante el relato. Por otro lado, el lugar donde se desarrolla la narración puede ser interior, exterior, abierto o cerrado y el tiempo puede ser externo (el de la época) o interno (el de la historia o narración).

Por último, es importante tener en cuenta algunos aspectos para que la narración confluya adecuadamente, entre ellos están no confundir el tema con el argumento, ya que el tema “es el punto esencial en torno al cual gira la narración” (p. 346) y desde el cual se traza un plan donde se escogen los personajes y el escenario; en cambio, el argumento “se identifica con la historia concreta que se cuenta” (p. 346) pues los hechos hacen referencia a este a través de diálogos, descripciones, emociones, el ambiente y la acción que en conjunto construye la trama de la historia la cual crea la intriga y la hace interesante. También se debe tener en cuenta que la narración debe contar con coherencia y unidad en el relato, presentar los hechos siguiendo un orden cronológico (aunque pueden utilizarse otras técnicas), diferenciar las acciones principales de las secundarias, incorporar descripciones y diálogos, mantener la atención y la intriga, evitar redundancias, usar el tiempo verbal en pasado, proporcionar un buen comienzo, veracidad, verosimilitud y llevar la acción de una manera progresiva a través de los conflictos externos (entre dos o más personajes), internos (estados de consciencia) y la solución.

Debido a que el texto narrativo puede manifestarse en diferentes géneros o formas, entre ellos “épica, cantar de gesta, romance, poema épico, cuento, leyenda, novela, relato, etc.” (p. 342), el que se propone trabajar específicamente es el cuento, debido a que éste predomina en los gustos de los estudiantes del curso 403 del Instituto Pedagógico Nacional. Teniendo en cuenta que el cuento es un texto narrativo, se identificará con este, tanto en sus elementos como en su estructura. Vega (2007) el cual se basa en Horacio Quiroga, define el cuento como “género en el

cual las acciones, provistas de gran intensidad, con uso de pocos personajes, y de carácter breve, presenta un determinado acontecimiento, que puede ser más o menos efectista” (p. 101).

Finalmente, es importante tener en cuenta algunas propiedades textuales con las que debe contar el cuento, ya que como afirma Grajales (2006) basado en Cassany, un texto debe contar con: adecuación, coherencia y cohesión para que este pueda considerarse realmente un texto. La adecuación hace referencia a “saber escoger de entre todas las opciones lingüísticas que da la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación” (p. 57), para esto es importante fijarse en aspectos como la función comunicativa del texto, el tratamiento personal y el nivel de formalidad que se maneja dentro de este. Por ejemplo, según Sánchez (2007) la función comunicativa de los textos narrativos es entretener, informar y/o enseñar a través de los sucesos contados, donde priman los personajes, la acción de estos y un buen argumento que haga la historia interesante.

Por otro lado, la coherencia, según Grajales (2006) “hace referencia al dominio del procesamiento de la información” (p. 58) pues se establece la información pertinente que se va a presentar en el texto, teniendo en cuenta la intención comunicativa, y la manera en que se va organizar dentro de este. Los aspectos que se deben tener en cuenta para que un texto sea coherente son: la cantidad de información, la calidad de esta (ideas completas y claras), y su estructuración. Al contar con estos elementos, la coherencia es entonces la que permite “entender e interpretar el contenido del texto por partes y en su totalidad” (Sánchez, 2007, p. 288). La cohesión es la propiedad textual mediante la cual se establecen “formas de relación entre proposiciones y secuencia de proposiciones del texto” (Grajales, 2006, p. 60). Los principales sistemas de cohesión o conexión de oraciones son: la referencia o repetición, la cual se hace a través de sustitución léxica por sinónimos, pronominalización, elipsis o determinantes; la conexión, haciendo uso de conectores; la entonación, donde se evidencia la actitud del hablante,

la puntuación, en la cual se utilizan signos de puntuación; entre otros. Por lo tanto, como afirma Sánchez (2007) “mediante la cohesión establecemos una relación gramatical y semántica entre las diferentes unidades que componen el texto” (p. 293).

Es importante mencionar que un cuento, además de contar con estas propiedades textuales, debe ser efectivo en términos de lograr el objetivo bajo el cual fue escrito y ser correcto en no presentar errores de expresión, es decir, faltas ortográficas, faltas de construcción o de concordancia, tal como lo afirma Sánchez (2007), ya que la ortografía en la escritura tiene la tarea de “reproducir, lo más fielmente posible, la lengua hablada (...) mediante tres aspectos: la transcripción de los sonidos en las letras; el acento, que en español tiene valor significativo y los signos de puntuación para reproducir correctamente la entonación de la lengua hablada” (p. 92).

2.3 Escritura

Esta competencia se ha desarrollado en la escuela a partir de concepciones formales de la lengua hasta concepciones comunicativas dentro de un marco social. Dentro del último enfoque, Camps (1997) concibe la comunicación escrita como un uso de la lengua inscrita en un marco social de prácticas comunico-representativas, la cual es considerada como una actividad compleja que implica procesos sociales, cognitivos y afectivos donde interfieren escritores y lectores que comparten un “sistema cultural y social dentro del cual la comunicación escrita tiene unas funciones, conocidas y compartidas por unos y otros” (Camps, 1997, p. 3). Cuando se conoce ese sistema dentro del cual se desarrolla la escritura, la comunicación escrita tendrá éxito.

En ese mismo sentido, los *Estándares básicos de competencia del lenguaje* (2003) consideran la comunicación como una gran meta de la formación en lenguaje, ya que esto implica que los individuos de una sociedad puedan interactuar entre ellos, es decir, relacionarse y sentirse capaces de producir y comprender significados, teniendo en cuenta las exigencias de la situación

comunicativa, es decir, ubicándose en el contexto de interacción e identificando en este los códigos lingüísticos en uso y las características de los individuos participantes.

Por otro lado, Berkenkotter (1982) considera la escritura como una actividad de resolución de problemas, donde los expertos a diferencia de los novatos, quienes intentan resolver los problemas bajo una técnica de ensayo y error, cuentan con estrategias para solucionar el problema de una manera efectiva. Estas estrategias, en el marco de la escritura, incluyen: establecer objetivos, hacer planes para alcanzar los objetivos, generar ideas y organizarlas en un marco accesible a una audiencia determinada.

Hayes (1996), por su parte, plantea la escritura dentro de este mismo marco como “un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación y es una actividad intelectual que exige procesos cognitivos y memoria” (p. 2). Dentro de su modelo de escritura, Hayes (1996) considera dos componentes importantes que interactúan entre sí: el entorno de la tarea y el entorno del individuo. En el entorno de la tarea se encuentra el entorno social, que incluye la audiencia y los colaboradores, los cuales son las fuentes que el escritor puede leer mientras escribe; y el entorno físico el cual incluye el texto y el medio de escritura. El componente del individuo incorpora memoria activa, memoria a largo plazo, motivación, emoción y procesos cognitivos donde todos interactúan entre sí.

En cuanto al entorno de la tarea, Hayes (1996) explica que dentro del entorno social se determina qué vamos a escribir, cómo lo vamos a escribir y a quién, bajo unas convenciones e interacciones sociales. En el entorno físico, los procesos de escritura están influidos por sus propios textos y por el medio con el que se escribe, por ejemplo, a mano, computador o dictado.

Respecto al entorno del individuo, Hayes (1996) explica la memoria activa desde Baddeley como un recurso de capacidad limitada, controlado por un central ejecutivo, donde se llevan a cabo procesos cognitivos no automatizados que tienen que ver con información

fonológica, visuo-espacial y semántica. Ahora bien, en la memoria a largo plazo es donde se almacenan conocimientos relacionados con los esquemas de la tarea, el conocimiento de la audiencia y el conocimiento de tema, lingüístico y de género. Por otro lado, la motivación y emoción tiene que ver con la disposición que se cuenta para hacer la tarea, con la interacción y equilibrio entre objetivos planteados; con la elección de métodos para alcanzar estos, ya que moldean el curso de la acción bajo un mecanismo de coste-beneficio y con la respuesta emocional que deriva con la escritura.

Dentro de este mismo entorno, Hayes (1996) menciona tres procesos cognitivos: reflexión, producción de texto e interpretación del texto. La interpretación de textos la explica como “una función que crea representaciones internas a partir de aportaciones lingüísticas y gráficas” (p. 6). Por ejemplo, leer, observar gráficos y escuchar, actividades que se dan a lo largo del proceso de escritura. La reflexión la explica como una actividad que opera sobre estas representaciones para crear otras representaciones internas, esto se puede ver en procesos como resolución de problemas, toma de decisiones y la inferencia. La producción de texto la explica como la función que lleva las representaciones internas al entorno de la tarea y las produce como resultados escritos, gráficos y orales. Por otro lado, la lectura es considerada como un proceso central en la escritura, ya que hace parte de la revisión, donde está incorporada no solo para representar el significado del texto, sino para identificar los errores del texto tanto a nivel local como global; de la lectura de fuentes textuales y de la definición o comprensión de tareas.

Teniendo en cuenta estas perspectivas, se va a concebir la escritura como un proceso complejo que requiere subprocesos de interacciones sociales, afectivas y cognitivas, donde el individuo, de donde emerge la escritura, debe actuar de manera activa para llegar a un resultado exitoso. Para ello se profundizará en el aspecto de la autorregulación y su aplicación al proceso

de escritura, recordando que se pretende aplicar esta en los estudiantes del grado 403 para mejorar su producción escrita en un texto narrativo.

2.4 Autorregulación y escritura

Brown citado en Flórez (2000) concibe la metacognición bajo dos perspectivas: la primera, como conocimiento declarativo alcanzado por el aprendiz sobre sus procesos cognitivos sobre lo que sabe, lo que puede aprender, solucionar o recordar con facilidad o dificultad o lo que entiende menos o mejor y la segunda, como regulación procedimental de los procesos cognitivos, que se refiere a las estrategias y procedimientos que el individuo usa conscientemente para facilitar su proceso de aprendizaje y culminar exitosamente una tarea, ya sea comprender un texto, recordar algo en particular o solucionar un problema. La autorregulación se concibe dentro de la segunda, es decir, como estrategias autorreguladoras de tipo procedimental que puede ser de tres tipos: planificación, control y evaluación.

Ahora bien, adentrándose al campo específico de la escritura, Zimmerman y Risemberg (1997) quienes parten desde una perspectiva cognitiva social, consideran que la autorregulación en la escritura es vista como aquellos pensamientos, sentimientos y acciones auto iniciadas a las que un individuo recurre para mejorar sus habilidades de escritura y la calidad de su texto. Estos procesos pertenecen a tres categorías: entorno, comportamiento y personal; todos estos vinculados a un sentido de autoeficacia, es decir, la propia percepción sobre las capacidades para planificar e implementar acciones necesarias para alcanzar niveles de escritura necesarios en tareas específicas.

Zimmerman y Risemberg (1997) explican más detalladamente cada uno de estos tres procesos, a partir de los cuales se clasifican tres tipos de autorregulación en un escritor: El primero es la autorregulación personal que hace referencia a la aplicación de estrategias

cognitivas o afectivas relacionados con la escritura. Por ejemplo, la planificación y la gestión del tiempo; el establecimiento de objetivos; los estándares de autoevaluación; las estrategias cognitivas que se refieren a los métodos guiados por reglas para organizar, producir y transformar un texto escrito o las imágenes mentales que se refieren a recordar o crear una imagen mental vívida para facilitar las descripciones escritas. Estas estrategias de escritura continúan o cambian dependiendo de la propia retroalimentación sobre la productividad personal posterior.

El segundo es la autorregulación de comportamiento que hace referencia al uso de estrategias de rendimiento motor evidentes en el proceso de escritura. Por ejemplo, el auto monitoreo; las auto consecuencias o la auto verbalización que implica la articulación personal para mejorar el proceso de escritura. Estas estrategias continúan o son modificadas según la retroalimentación que muestre su efectividad. El tercero es la autorregulación del entorno que implica adaptar una estrategia relacionada con el ambiente físico o social donde se lleva a cabo la escritura. Por ejemplo, seleccionar, organizar y crear configuraciones ambientales de escritura efectivas o escoger modelos, tutores o libros que evidencien recursos sociales relacionados con el conocimiento y la habilidad de escribir. Estas estrategias continúan o son modificadas dependiendo la efectividad de los cambios y escogencias.

Como se puede observar, y los mismos Zimmerman y Risemberg (1997) lo afirman, dentro del modelo de escritura de Hayes (1996) se describen estrategias autorreguladoras, sobre todo personales como la planeación, el establecimiento de objetivos, la revisión y el monitoreo que pueden ser vistas como subrutinas mentales que llevan a mejorar el rendimiento de la escritura a través de sus propios esfuerzos. Estas estrategias autorreguladoras serán entonces la base la intervención pedagógica que se llevará a cabo en el curso 403 del Instituto Pedagógico Nacional para mejorar la escritura de textos narrativos.

Capítulo 3. Metodología

3.1 Enfoque metodológico

La presente investigación se llevará a cabo bajo el enfoque cualitativo que según Sampieri (2014) “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Dentro de este enfoque, la metodología que se utilizará será la investigación acción educativa la cual cuenta con cuatro fases esenciales: observar, pensar, actuar y retroalimentar. Según Stringer (citado en Sampieri, 2014), estas fases se dan de manera cíclica, repitiéndose y retroalimentándose hasta que se resuelve la problemática identificada, generando un cambio a través de la propuesta de mejora. La primera fase es detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo; la segunda fase es la formulación de un proyecto para resolver el problema o introducir el cambio; la tercera fase es implementar el proyecto, evaluando resultados y la cuarta es la retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

Teniendo en cuenta que esta investigación se llevará a cabo en un contexto educativo, Latorre (2005), a partir de Elliott, define la investigación-acción educativa como aquella que descubre y resuelve los problemas a los que se enfrenta el profesorado para llevar a la práctica sus valores educativos; reflexiona simultáneamente sobre los medios y los fines de estos valores educativos, es decir piensa en las acciones que se llevan a cabo para aplicarlos teniendo en cuenta que las actividades de enseñanza son sus interpretaciones prácticas; es una práctica reflexiva ya que trata de hacer una autoevaluación de las cualidades de su propio “yo” tal como se manifiestan

en sus acciones desde una perspectiva de prácticas morales y no simplemente técnicas e integra la teoría en la práctica, llevando a cabo las teorías educativas (sistemas de valores, ideas y creencias) a través de un proceso reflexivo sobre la práctica.

Finalmente, el paradigma que se llevará a cabo será el crítico social, el cual parte de, según González (2003), “una concepción social y científica holística, pluralista e igualitaria.” (p. 133). En este paradigma los seres humanos (participantes) son cocreadores de su propia realidad y participan en ella a través de su experiencia, imaginación, intuición, pensamientos y acción; esta realidad se convierte en el resultado del significado individual y colectivo, por lo tanto, no se trata de solo una interpretación por parte del investigador sobre los resultados sino toda una acción por parte de los participantes. Partiendo del enfoque, metodología y paradigma explicados, se propone trabajar en una problemática en el curso 403 del Instituto Pedagógico Nacional identificada a través de observaciones en su contexto natural, encuestas y pruebas diagnósticas. Esa problemática se mejorará por medio de una propuesta de intervención pedagógica enfocada a transformar, por medio de sus participantes activos, la actual práctica de escritura.

Los resultados obtenidos de la intervención pedagógica se analizarán de manera inductiva a partir de categorías generadas de los diarios de campo, de los conceptos teóricos y de los diferentes trabajos que se hagan con los estudiantes, organizadas en matrices y analizadas también bajo la teoría revisada, ya que como indica Bonilla (2005), la teoría debe ser un instrumento que guíe el proceso de investigación, donde el punto de referencia siempre debe ser los individuos participantes. Este proceso inductivo dará cuenta del objetivo de la investigación.

3.2 Unidad de análisis

Para definir las categorías bajo las cuales los datos serán analizados, se genera esta matriz categorial donde se integran las perspectivas presentadas en el marco teórico. La unidad de

análisis será el proceso de escritura de textos narrativos donde interviene la categoría de texto narrativo basado en Sánchez (2007) y Grajales (2006), las categorías de subprocesos de la escritura y estrategias de autorregulación intrínsecas dentro del proceso de escritura propuesta de Hayes (1996), ya que como Zimmerman y Risemberg (1997) lo afirman, dentro del modelo de escritura de Hayes (1996) se describen estrategias autorreguladoras, tanto personales como de comportamiento, que pueden ser vistas como subrutinas mentales que llevan a mejorar el rendimiento de la escritura a través de sus propios esfuerzos.

Unidad de análisis	Categoría	Sub categorías	Indicadores de logro	Autores
Proceso de escritura de textos narrativos a partir de estrategias de autorregulación	Textos Narrativos	Función comunicativa	- Determina el tipo de texto al que se está acercando y su función comunicativa: entretener, informar y enseñar.	Sánchez (2007) y Grajales (2006)
		Elementos de la narración	- Reconoce y determina en su texto narrativo: el narrador, los personajes, el lugar el tiempo, las descripciones y los diálogos.	
		Coherencia	- Establece de manera completa y detallada la información pertinente que va a ir en su texto para lograr un sentido global en este.	
		Cohesión	- Relaciona correctamente sus ideas por medio de conectores.	
		Estructura de la narración	- Reconoce y determina en su texto narrativo: el principio, el nudo y el desenlace.	
		Ortografía	- Usa correctamente las mayúsculas, acentúa bien las palabras y hace buen uso de las diferentes letras.	
		Puntuación	- Usa correctamente los signos de puntuación y segmenta su texto en párrafos.	
	Autorregulación personal	Colaboradores	- Se remite a textos que le pueden servir de apoyo y de modelo para elaborar su texto.	Hayes (1996) Zimmerman y Risemberg (1997)
		Audiencia	- Identifica el público hacia quién va dirigido su texto.	
		Contenido	- Determina el tema de su texto y las ideas que tenga sobre este.	

		Metas	- Determina el tipo de texto que va a producir. - Establece los objetivos y la organización de su texto.	
	Autorregulación de comportamiento	Producción del texto	- Recupera sus representaciones internas y las lleva al plano escrito.	Hayes (1996) Zimmerman y Risemberg (1997)
		Interpretación de textos (Revisión)	- Revisa su texto, haciendo una lectura de él. - Identifica los problemas del texto a nivel semántico, de contenido y de estructura.	
		Reflexión (Corrección)	- Para resolver los problemas encontrados, articula una secuencia de pasos para alcanzar su objetivo.	

3.3 Técnicas e instrumentos

La técnica que se llevó a cabo para formular el problema fue la observación, la cual permitió percibir la dinámica y los fenómenos del curso 403. Estas observaciones fueron registradas en el instrumento de diario de campo (ver anexo 2) que se llevó a cabo bajo un formato de registro natural, ya que como indica Elliot (2005) con el fin de interpretar lo que ocurre desde el punto de vista y con el mismo lenguaje de quienes actúan e interactúan en la situación problema. Para caracterizar la población en términos demográficos, de intereses personales y de percepciones académicas se realizó una encuesta (ver anexo 1). Para establecer el nivel de producción escrita que tenían los estudiantes, se aplicó una prueba diagnóstica (ver anexo 4) donde se propuso hacer dos textos narrativos los cuales fueron evaluados bajo una rúbrica de evaluación (ver anexo 5). Las producciones escritas de los estudiantes, resultantes durante la intervención pedagógica, fueron instrumento para hacer un seguimiento de su avance en el proceso de escritura, evaluado por una rúbrica de evaluación (ver anexo 8) y analizado por medio de la matriz categorial presentada anteriormente.

3.4 Consideraciones éticas

Debido a que la investigación se llevó a cabo con estudiantes menores de edad, se contó con consentimientos informados para la participación de estos, los cuales fueron firmados por los adultos responsables de ellos, autorizando expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional a utilizar datos, grabaciones de audio, video o imágenes generadas durante las diferentes fases de esta investigación. Efectivamente estos datos recogidos fueron utilizados exclusivamente para el desarrollo de la presente investigación, teniendo como pilar la responsabilidad y el respeto que se debe tener en el manejo de estos.

Capítulo 4. Propuesta de intervención pedagógica

La siguiente propuesta de intervención pedagógica, está basada en la estrategia didáctica de desarrollo de estrategias de autorregulación en escritura (SRSD, por su sigla en inglés) de Harris y Graham (2009) el cual está fundamentado en el modelo de escritura de Hayes (1996) y de autorregulación en la escritura de Zimmerman y Risemberg (1997). Esta estrategia tiene como objetivos, ayudar a los estudiantes a desarrollar conocimientos sobre el proceso de escritura y sobre estrategias involucradas en este, tales como la planificación, redacción, revisión y corrección; apoyar a los estudiantes en el desarrollo continuo de habilidades necesarias para monitorear y administrar sus propios escritos y promover el desarrollo de actitudes positivas de los niños sobre la escritura y sobre ellos mismos como escritores.

Esta estrategia tiene un enfoque de instrucción explícita y modelaje donde se introducen y desarrollan estrategias de autorregulación a partir de cinco etapas: activar conocimiento previo, dar instrucción explícita de la estrategia, modelarla, memorizarla y llevar a cabo la práctica independiente por parte del estudiante. Este modelo pedagógico ha demostrado ser efectivo para escritores con dificultades y/o discapacidades de aprendizaje, estudiantes promedio y superiores. También se ha aplicado a diferentes entornos, como clases enteras, grupos pequeños o estudios de casos, por lo que es propicio aplicarlo en el curso 403 el cual está conformado por 29 estudiantes.

La propuesta está dividida en siete fases comprendidas en 14 sesiones. La primera fase está orientada a conocer los objetivos y partes de un cuento, está previsto que dure las primeras cuatro sesiones. La segunda fase está enfocada a indagar la motivación que tienen los estudiantes

por la escritura, se planea que dure una sesión, es decir la quinta sesión. La tercera sesión está encaminada a introducir y desarrollar la estrategia de planeación en el proceso de escritura de cuentos, se proyecta que dure las siguientes cuatro sesiones. La cuarta fase está guiada para introducir y desarrollar las estrategias de revisión y corrección en el proceso de escritura de cuentos, está previsto que dure las siguientes cuatro sesiones. La quinta fase está orientada a redactar el primer borrador de un cuento a partir de las estrategias presentadas en las fases anteriores. Se prevé que tenga una duración de dos sesiones. En la sexta fase se llevará a cabo la autoevaluación del borrador y teniendo en cuenta esta, la redacción del segundo borrador, esta fase tendrá una duración de dos sesiones más. Finalmente, la séptima fase estará enfocada a realizar la versión final del cuento teniendo en cuenta una evaluación entre pares, se estima una duración de dos sesiones para esta última fase. A continuación, se presenta más detalladamente cada una de las fases, donde se menciona el tema, las actividades, los recursos y los logros esperados en cada fase.

Fases	Tema	Actividades	Recursos	Logros
1. Texto narrati vo 1ra-3ra sesione s	Introducci ón y acercamie nto al texto narrativo (cuento)	- Hacer un repaso sobre lo que los estudiantes saben de narración y su audiencia. -Preguntar sobre su proyecto pedagógico integrado (PPI). - Presentar los elementos y la estructura de la narración. -Modelar los elementos y la estructura de la narración a través de un cuento. -Memorizar los elementos y la estructura de la narración.	-Libro “Cuentos para contar. Cuentos populares colombianos” asociado a su PPI. -Cuento “El tigre y el fuego” para leer como introducción. -Ficha donde se presente la estructura y los elementos de la narración. -Cuento “Las orejas largas de Tío Conejo” para modelar.	- Determina el tipo de texto al que se está acercando. -Reconoce los componentes y las partes de un cuento. -Reconoce el sentido comunicativo de la escritura narrativa. - Se remite a textos que le pueden servir de apoyo y de modelo para elaborar sus textos.

		-Practicar (identificar) en un cuento los elementos y la estructura de este.	-Cuento “¿Por qué los sapos no tienen cola?” dividido en sus partes para el siguiente juego. -Juego fuera del salón para construir el cuento “¿Por qué los sapos no tienen cola?” entre todos a partir de sus partes y encontrar allí los elementos de la narración.	
2. Motivación 3ra sesión	El escritor que hay dentro de mí	-Cuestionar acerca de la creencia frente a la escritura y de la actitud frente a ella.	-Cuestionario de auto reporte en un ambiente exterior.	- Determina qué actitud tiene frente a la escritura en general y al hacer el cuento. - Solicita ayuda si la requiere.
3. Planeación 4ta-6ma sesiones	Introducción y desarrollo de la planeación en cuentos	-Hacer cuestionamientos acerca de qué entienden los estudiantes por planear y por objetivos. -Introducir el concepto de planear, su propósito y sus beneficios en la escritura. -Presentar la estrategia IPOO (escojo una idea o varias, un público, mis objetivos y la organización de mi texto) para planear un texto. -Modelar la estrategia IPO para llevar a cabo la planificación de un cuento. -Memorizar la estrategia. -Practicar la estrategia IPO de mi propio cuento.	-Gráfico de organización. -Planeación creada por la profesora para modelar la estrategia IPOO. -Presentación de la actividad final: socialización del cuento frente a su público particular y blog en internet que se llevará a cabo con los cuentos realizados por los estudiantes relacionados con su Proyecto pedagógico integrado (PPI).	-Identifica la importancia de planear para escribir. - Identifica estrategias que un autor usa para planear. - Identifica el público hacia quién va dirigido su texto. - Establece los objetivos de su texto. - Establece la estructura de su cuento. -Adquiere conectores para construir mejor su narración.

		-Conocer los conectores que puedo utilizar en la narración.	-Guía sobre conectores.	
4. Producción 7ma - 8va sesión	Escribo mi texto	-Tomar en cuenta la planeación hecha en la fase 3 para redactar el cuento, aplicando los objetivos y partes del cuento. -Redactar el primer borrador del cuento.	-Ficha donde están los elementos y la estructura de un cuento realizada en la fase 1. -Gráfico de organización donde está la planeación del cuento realizada en la fase 3.	-Redacta el primer borrador del cuento aplicando estrategias de autorregulación.
5. Revisión y corrección 9na- 11va sesiones	Introducción y desarrollo de la revisión y corrección en cuentos	-Hacer cuestionamientos a cerca de qué entienden ellos por revisión, corrección, autoevaluación y evaluación entre pares. -Introducir el concepto de revisión, auto evaluación y evaluación entre pares. -Establecer la importancia de la lectura en la revisión. -Presentar la estrategia LEA (leer, evaluar, actuar) para revisar y corregir. -Modelar la estrategia LEA llevada a cabo en la revisión de un cuento. -Memorizar la estrategia. -Practicar (aplicar) la estrategia LEA, identificando los problemas de su cuento a nivel semántico, de contenido y de estructura. -Redactar el segundo borrador del cuento atendiendo a la	-Ficha donde se presente la estrategia LEA. -Cuento creado en la fase 4 por la profesora con su planeación. -Primer borrador del cuento realizado por lo estudiantes en la fase 4. -Gráfico de planeación del cuento, realizado por los estudiantes, en la fase 3. -Rúbrica de evaluación.	- Revisa su cuento, haciendo una lectura de él. -Revisa los objetivos de su cuento y valora su cumplimiento. - Identifica, por medio de una rúbrica de evaluación, los problemas de su cuento a nivel semántico, de contenido y de estructura. -Evalúa entre varias alternativas y toma decisiones para solucionar los problemas encontrados por él mismo y por la profesora. -Redacta el segundo borrador del cuento.

		autoevaluación y al seguimiento por parte de la profesora.		
6. Evaluación entre pares 12va – 13va sesiones	Mi versión final	-Aplicar la estrategia LEA en el cuento de un compañero. -Hacer comentarios sobre el cuento de un compañero. -Escribir la versión final del cuento teniendo en cuenta la coevaluación y el seguimiento por parte de la profesora.	-Borrador del cuento de la fase 5. -Ficha donde está la estrategia LEA. -Rúbrica de evaluación.	- Revisa el cuento de un compañero, haciendo una lectura de él. - Identifica, por medio de una rúbrica de evaluación, los problemas del cuento de su compañero, a nivel semántico, de contenido y de estructura. -Evalúa entre varias alternativas y toma decisiones para solucionar los problemas encontrados por su compañero y por la profesora. -Redacta la versión final del cuento.
7. Socialización 14va sesión	Para mis lectores	-Presentar de manera oral, delante del público, la versión final del cuento.	-Versión final del cuento	-Socializa delante de una parte de lectores la versión final del cuento.

Capítulo 5. Organización y análisis de datos

La información que se presenta a continuación corresponde a la organización y al análisis de los datos recogidos durante el diagnóstico y la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica. Está organizada de acuerdo con la matriz categorial presentada en el capítulo 4, la cual tiene como unidad de análisis el proceso de escritura de textos narrativos a partir de estrategias de autorregulación. Para la primera categoría, textos narrativos, se tomarán los resultados obtenidos en el diagnóstico, un borrador del cuento y la versión final del mismo, los cuales se evaluaron y organizaron bajo una rúbrica de evaluación de escala Likert de 1 a 4, donde el nivel 1 corresponde a “debes seguir trabajando”, el nivel 2 a “vas regular, puedes mejorar”, el nivel 3 a “vas bien” y el nivel 4 a “vas muy bien” (ver anexo 8), que consigna las seis subcategorías de los textos narrativos: situación comunicativa, coherencia, cohesión, estructura de la narración, ortografía y puntuación. Para el análisis de esta categoría se hará un contraste de los anteriores tres momentos, esto con el propósito de mirar y analizar el avance que tuvieron los estudiantes en términos de las subcategorías desde un momento inicial hasta un momento final.

Por otro lado, para las siguientes dos categorías, se harán interpretaciones profundas acerca de los procesos de planificación, revisión y corrección llevados a cabo por los estudiantes durante el proceso de escritura, por lo tanto, para la categoría de autorregulación personal, se tendrán en cuenta los ejercicios realizados durante la fase de planeación, los cuales se ejecutaron durante el reconocimiento del texto narrativo y en el gráfico de planificación. Para la categoría de autorregulación de comportamiento se tendrán en cuenta los ejercicios llevados a cabo en la fase de revisión y corrección del cuento.

5.1 Resultados del avance general de los estudiantes

A continuación, se mostrará el avance que los estudiantes del curso 403 tuvieron en el proceso de escritura de un cuento. Este se pondrá en evidencia por medio de las seis subcategorías de los textos narrativos, consignadas en la rúbrica de evaluación, evaluadas en tres momentos de la investigación: en el diagnóstico realizado en la fase de observación y en dos de los textos que se ejecutaron durante la intervención pedagógica (el segundo borrador⁵ del cuento y la versión final de este). Los resultados se mostrarán promediados, comparando esos tres momentos para observar el avance de los estudiantes en su proceso escritor. La medición de estos va según la escala Likert que se manejó, desde 1 hasta 4, como se mencionó anteriormente.

5.1.1 Resultados de la subcategoría situación comunicativa

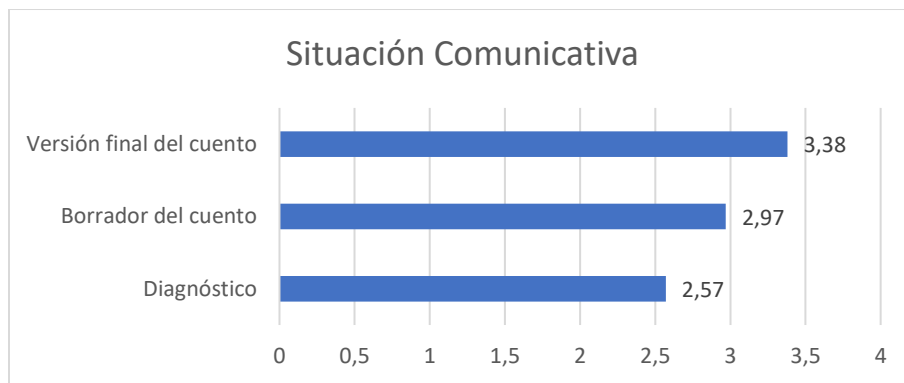


Gráfico 1. Avance en situación comunicativa

Como se puede observar en el gráfico 1, los estudiantes tuvieron un avance en la subcategoría de situación comunicativa, desde los resultados del diagnóstico hasta los resultados de la versión final del cuento, pues los estudiantes obtuvieron en el diagnóstico un nivel de 2.57, en el segundo borrador del cuento un nivel de 2.97 y en la versión final del cuento un nivel de

⁵ Los estudiantes realizaron dos borradores del cuento

3.38, es decir, los estudiantes lograron mejorar en promedio 0.81 puntos que equivale a una mejora del 31.5% respecto a su primer nivel.

Lo que se evaluó en esta subcategoría fue que los cuentos de los estudiantes cumplieran con la función comunicativa de narrar, que según Sánchez (2007) es entretener, informar y/o enseñar a través de los sucesos contados, lo cual se logra relatando hechos reales, imaginarios o ficticios, estableciendo elementos como: narrador, personajes, acción, lugar y tiempo, presentando diálogos completos y descripciones detalladas.

La mejoría que se refleja en los cuentos de los estudiantes, en cuanto a esta subcategoría, se debe a que durante la intervención pedagógica, basada en la estrategia didáctica de desarrollo de estrategias de autorregulación en escritura (SRSD, por su sigla en inglés) de Harris y Graham (2009), la profesora investigadora implementó durante su primera fase la instrucción explícita, es decir, ella le explicó a sus estudiantes qué era un texto narrativo, cuál era su función comunicativa, cuáles eran sus elementos esenciales y su estructura. Esto se realizó a través de un juego de tipo “quién quiere ser millonario” en el cual se indagaron conocimientos previos, posteriormente se presentó un cuadro explicativo (ver anexo 9) por medio del cual se dieron los conceptos y finalmente los estudiantes armaron un cohete (ver anexo 10) donde estaban todos estos, llevándolos a la metáfora de que, para llevar a sus lectores al lugar deseado, ellos como astronautas (escritores) debían asegurarse de que su cohete (texto) tuviera estos elementos.

Posterior a esto, durante la intervención pedagógica, la profesora investigadora desarrolló un modelaje de esta teoría, pues usó el mito “¿por qué los sapos no tienen cola?” de *Mauricio Galindo Caballero* y a partir de este explicó el por qué este mito era un texto narrativo, si cumplía su función comunicativa, si tenía los elementos esenciales y si cumplía con la estructura básica de la narración. Esta actividad se realizó a partir del cuadro presentado durante la

explicación del texto narrativo y a cada estudiante se le entregó tanto el texto del mito como el cuadro explicativo de este.

Finalmente, como práctica por parte de los estudiantes, se realizó una actividad de pistas en 4 grupos de estudiantes, cada uno de estos tenía que buscar dos pistas que los llevaba a encontrar un fragmento del cuento “Las orejas largas del tío conejo” de *Helmer Hernández Rosales* y una guía para resolver. Con el fragmento encontrado, ellos debían identificar qué parte del texto narrativo era y de esta manera la profesora investigadora les entregaba el cuento completo. A partir de este, como se observa en las imágenes 1, 2 y 3 los estudiantes resolvieron la guía donde respondieron el por qué el cuento era un texto narrativo, si este cumplía con su función comunicativa e identificaron los elementos de la narración.

NARRACIÓN "Las orejas largas de Tío Conejo" Helmer Hernández Rosales		
1	¿Este texto es una narración? ¿por qué?	Porque narra un suceso real imaginario también puede ser pasado o futuro.
1	¿Este texto es una narración? ¿por qué?	Sí. Porque tiene todos los elementos de una narración. *

Imagen 2. ¿Este texto es una narración?

2	¿Este texto narrativo cumple con su función comunicativa? ¿por qué?	Este texto sí cumple con su función de comunicar que nos narra una historia que comunicamos su vida *
2	¿Este texto narrativo cumple con su función comunicativa? ¿por qué?	Sí. Porque nos entretiene, enseña y divierte

Imagen 1. ¿este texto narrativo cumple con su función comunicativa?

Por ejemplo, como se observa en la imagen 1, ante la pregunta si el texto era una narración y el porqué, un grupo de estudiantes respondió que si era una narración “porque narra un suceso real imaginario también puede ser pasado o futuro” mientras que el otro grupo respondió que sí era una narración “porque tiene todos los elementos de la narración”. Estas dos respuestas se complementan y son correctas, ya que efectivamente Sánchez (2007) afirma que los textos narrativos relatan o cuentan hechos reales, imaginarios o ficticios los cuales se desarrollan

y relacionan en medio de algún escenario, durante un tiempo determinado, con unos personajes y acciones.

En cuanto a la segunda pregunta, si el texto narrativo cumplía con su función comunicativa, como se observa en la imagen 2, un grupo de estudiantes respondió: “este texto si cumple con la función de comunicar ya que nos narra una historia que comunica algo sucedido” y otro grupo respondió que sí porque “nos entretiene, enseña y divierte”. Estas dos respuestas son correctas ya que, como se mencionó anteriormente, según Sánchez (2007) la función comunicativa de los textos narrativos es entretener, informar y/o enseñar a través de los sucesos contados.







3	Elementos de la narración	 <p>¿Qué tipo de narrador es? ¿Por qué?</p> <p>Es narrador omnisciente porque conoce todo lo que pasa en el cuento como los diálogos y los pensamientos</p>	 <p>¡ACCIÓN! ¿Qué acciones se presentan en la narración?</p> <p>caminar al cielo entrar en el tubo de guadua</p>
		 <p>¿Quiénes son los personajes?</p> <p>Principales: Dios y el conejo Secundarios: víbora, las avispas</p>	 <p>¿Cuál es el lugar de la narración?</p> <p>el bosque y el cielo exterior abierto</p>
		 <p>¿En qué tiempo se relata? ¿cuánto dura la narración?</p> <p>Presente 1 día</p>	 <p>¿Cuál es el tema de la narración?</p> <p>El tío conejo quiere tener el cuerpo más grande</p>

Imagen 3. Elementos de la narración

Respecto a los elementos de la narración, como se observa en la imagen 3, un grupo de estudiantes indicó que el narrador era “omnisciente porque conoce todo lo que pasa en el cuento como los diálogos y los pensamientos”, que las acciones que se presentaban en el cuento eran caminar al cielo y entrar en el tubo de guadua; los personajes que reconocieron fueron la víbora, el tío conejo, Dios y las avispas, donde los personajes principales eran Dios y el conejo, los

secundarios eran los animales del bosque; por otro lado, indicaron que el lugar donde sucedía la historia era el bosque y el cielo, lugares externos y abiertos, que el tiempo usado para relatar la historia era presente y que transcurría en un día, y que el tema de la narración era que el tío conejo quería tener el cuerpo más grande. De estas respuestas solo se equivocaron en el tiempo que era usado para relatar la historia, ya que este era pasado, el resto de las preguntas las respondieron correctamente.

De esta manera, por medio de la instrucción explícita, el modelaje y la práctica por parte de los estudiantes (fases del modelo pedagógico usado SRSD) ellos pudieron observar y descubrir el texto narrativo, aprendiendo su función comunicativa y sus elementos esenciales.

5.1.2 Resultados de la subcategoría coherencia

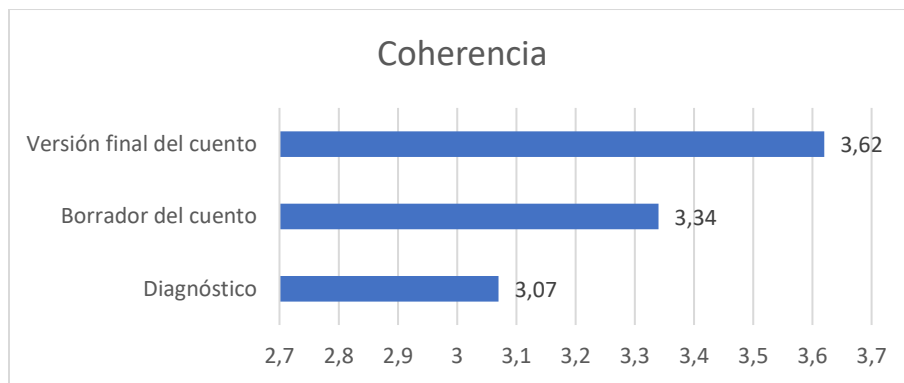


Gráfico 2. Avance en coherencia

Referente a la subcategoría de coherencia, como se puede observar en el gráfico 2, los estudiantes tuvieron un avance en esta, pues en el diagnóstico alcanzaron un nivel de 3.07, en el segundo borrador del cuento un nivel de 3.34 y en la versión final del cuento un nivel de 3.62, es decir que los estudiantes lograron mejorar en promedio 0.55 puntos que equivale a una mejora del 17.9% respecto a su primer nivel.

En esta subcategoría se evaluó que el cuento tuviera un tema claro, ideas completas, detalladas (sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.) y relacionadas con este que llevaran a reconstruir el sentido global del texto con facilidad.

Si bien, en el diagnóstico los estudiantes tenían textos con temas claros e ideas relacionadas con este, estos eran carentes de ideas detalladas que permitieran construir el sentido de este con facilidad, por lo tanto, durante la intervención, a través de los seguimientos realizados por la profesora, se hizo énfasis en que las ideas de los textos se desarrollaran por medio de detalles y no simplemente se enunciaran, así entonces se podría llegar a través de la coherencia a “entender e interpretar el contenido del texto por partes y en su totalidad” (Sánchez, 2007, p. 288). El avance de este aspecto se puede evidenciar en las siguientes imágenes 4, 5 y 6 que muestran el avance en coherencia de una estudiante.

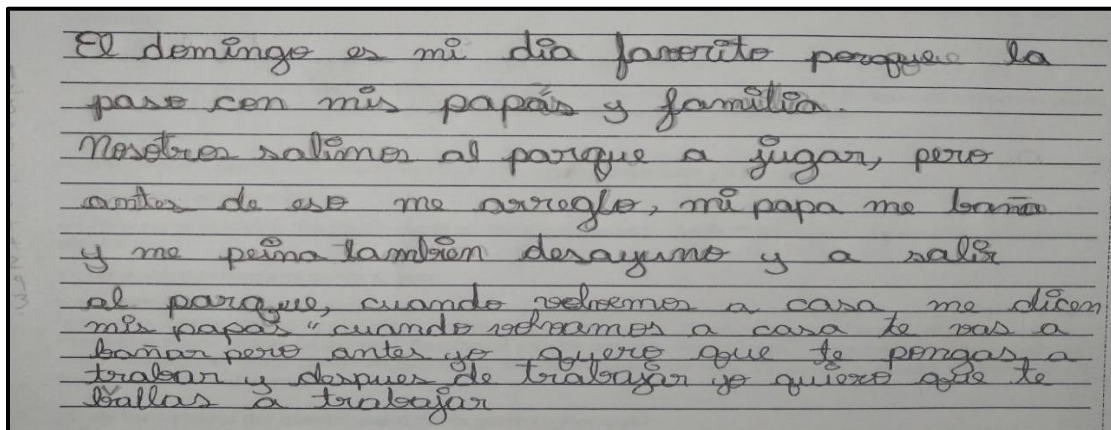


Imagen 4. Texto de la estudiante 1 en el diagnóstico

Como se puede evidenciar en la imagen 4, hay una enunciación de algunas acciones como “nosotros salimos al parque a jugar pero antes de eso me arreglo, mi papá me baña y me peina también desayuno y a salir al parque cuando volvemos a casa me dicen mis papás ...” después de esta enunciación la estudiante 1 escribe lo siguiente: “... cuando volvamos a casa te vas a bañar pero antes o quiero que te pongas a trabajar y después de trabajar yo quiero que te vayas a trabajar”, es decir, la estudiante no logra ordenar su texto ni dar detalles de las circunstancias por

lo que cae en repeticiones sin sentido que dificultan la comprensión del texto. Pero esta misma estudiante, en la última versión de su cuento logra las siguientes descripciones:

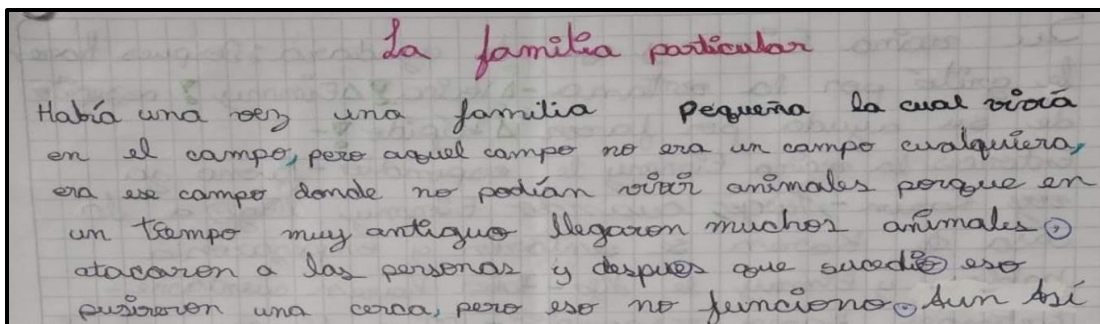


Imagen 5. Fragmento de la última versión del cuento de la estudiante 1

Como se puede evidenciar en la imagen 5, la estudiante consigue describir la familia como pequeña y el lugar de la narración como un “campo no cualquiera”, enseguida da la explicación que en este campo no podían vivir animales debido a que en un tiempo muy antiguo habían atacado a las personas. Por lo tanto, la estudiante logra dar ideas detalladas e interesantes del lugar que le permiten al lector comprender el texto con facilidad y hacerse una idea efectiva de donde sucede el cuento.

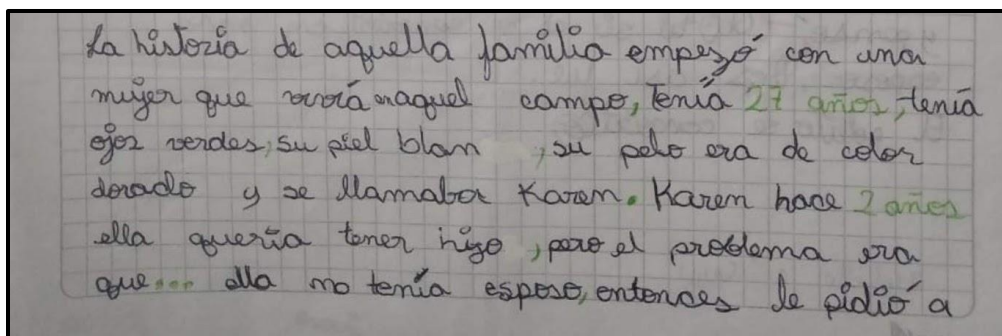


Imagen 6. Fragmento de la última versión del cuento de la estudiante 1

Por otro lado, como se evidencia en la imagen 6, la estudiante logra describir de manera detallada al personaje principal, le asigna un nombre, edad, color de ojos, de piel y de pelo; le asigna un deseo, un problema y una consecuencia. Entonces con estos detalles, la estudiante logra darle al lector ideas completas y detalladas que nuevamente facilitan la comprensión del texto.

Finalmente, también se le atribuye a esta mejoría, los diferentes textos narrativos a los que fueron expuestos a los estudiantes durante la intervención pedagógica, donde pudieron observar y descubrir precisamente ideas detalladas que hacían que el texto fuese más interesante y entendible también. Finalmente, estos resultados relacionados con coherencia son un aporte más a los estudios que confirman que las estrategias de autorregulación que incluyen instrucción explícita y modelaje de estas son efectivas para mejorar la estructura, el contenido y la coherencia del texto, tal como lo afirman López, Fidalgo y Torrance (2016).

5.1.3 Resultados de la subcategoría cohesión

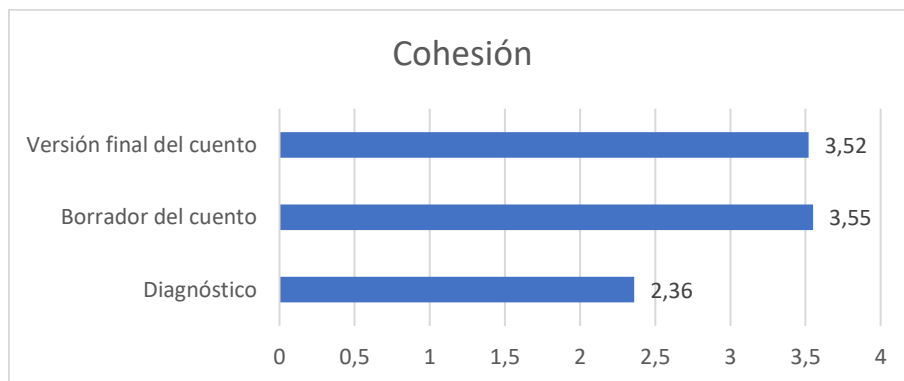


Gráfico 3. Avance en cohesión

En cuanto a la subcategoría de cohesión, como se observa en el gráfico 3, los estudiantes obtuvieron en el diagnóstico un nivel de 2.36, en el segundo borrador del cuento un nivel de 3.55 y en la versión final del cuento un nivel de 3.52, es decir que los estudiantes lograron mejorar en promedio 1.16 puntos que equivale a una mejora del 49.1% respecto a su primer nivel.

Lo que se evaluó en esta subcategoría fue la cantidad y variedad de conectores que los estudiantes usaban en su cuento, ya que estos, como lo afirma Sánchez (2007), son un sistema de cohesión.

Lo que se pudo observar en el diagnóstico fue que los estudiantes, en promedio, usaban en su texto dos variantes de conectores de adición (y, o), uno de contraste (pero) y uno de

consecuencia (entonces), por lo que, para contribuir en la mejora de esta conducta, durante una sesión de la intervención pedagógica la profesora realizó una actividad sobre conectores. En esta, por medio de una guía, se le presentó a los estudiantes la función de los conectores, los diferentes tipos de estos y una variedad de ejemplos en textos narrativos; al final ellos tuvieron la oportunidad de hacer uso de estos, completando oraciones extraídas de textos narrativos. Pero aparte de esta actividad, en cada seguimiento que realizó la profesora sobre el cuento de cada estudiante, ella indicó cuáles eran los conectores que se estaban usando en su texto y así mismo hizo la observación de seguir usando, de manera correcta, más variedad de estos. Por ejemplo, el avance en el uso de conectores de una estudiante se puede ver en las siguientes imágenes:

Un Invierno en Sequía
 Hola, soy Bricki y busco comida, pero no hay ninguna planta viva (todas están secas), no hay bichos ni gusanos. Imagina el monte Cherraga en sequía, pues todo solo y triste, un animal supersticioso y con una familia grande, tiene que tener mucho alimento y los topes no es que tengan el albeta de los peces ni alas para volar entre los frutos.

Imagen 8. Conectores usados por la estudiante 2 en el primer borrador del cuento: y, ni, pero.

- Si pero... estamos en invierno así que es difícil por qué, ¿cómo lo ~~are~~ sin sol y tierra húmeda? - Bricki ~~qui~~
 coge esta manzana y sigue estos pasos. Primer paso ve y busca un muy buen lugar para sus semillas, luego excava muy profunda, después abre la manzana
 Entonces..., claro tengo que buscar un buen lugar

Imagen 7. Conectores usados por la estudiante 2 en la versión final del cuento: pero, así que, porque, primer, luego, y, después, entonces.

Tanto en la imagen 7 y 8 se ve el uso de conectores, sin embargo, la variabilidad de estos difiere de una imagen a otra. En la imagen 7, la estudiante en su primer borrador logra escribir el inicio de este, donde usa 3 conectores: dos de adición (y, ni) y uno de contraste (pero). Sin embargo, en la imagen 8, al completar la versión final del cuento, logra usar más conectores que incluyen de adición, contraste, causa, consecuencia y secuencia, que permiten que las ideas de su cuento se relacionen de manera adecuada, logrando incluso transmitir la instrucción de cómo sembrar la primavera: “primer paso, ve y busca un muy buen lugar para sus semillas, luego escaba muy profundo, después abre la manzana y saca sus semillas, ponlas en el agujero que hiciste recientemente, ...”. Esto es solo un ejemplo, pero como muestra el gráfico 3, en promedio los estudiantes lograron mejorar e incrementar el uso de conectores en sus cuentos.

5.1.4 Resultados de la subcategoría estructura

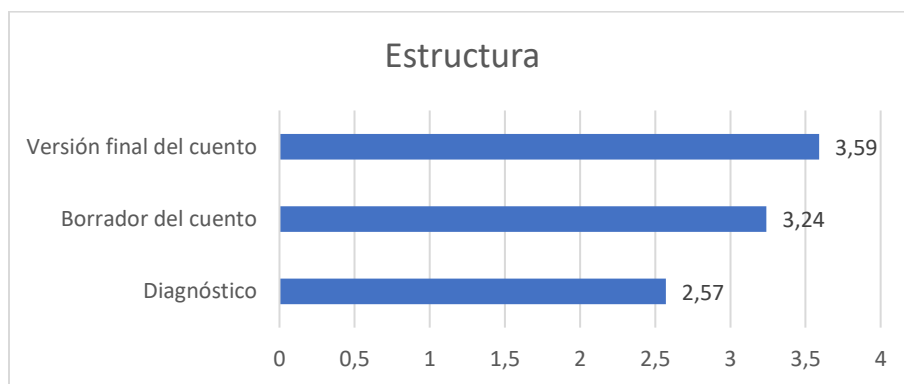


Gráfico 4. Avance en estructura

Respecto a la subcategoría de estructura, los estudiantes alcanzaron en el diagnóstico un nivel de 2.57, en el segundo borrador del cuento un nivel de 3.24 y en la versión final del cuento un nivel de 3.59, es decir que los estudiantes lograron mejorar en promedio 1.02 puntos que equivale a una mejora del 39.6% respecto a su primer nivel.

En esta subcategoría se evaluó que los cuentos de los estudiantes contaran con todas las partes de la narración: título, principio, nudo, desenlace. Además, estos debían presentar un

conflicto o problema claramente definido, así como un desenlace bien construido donde se resolviera el conflicto o problema planteado.

La mejoría que se refleja en los resultados se debe a las mismas razones que se dieron en la subcategoría de situación comunicativa, ya que, en medio de las actividades allí mencionadas, llevadas a cabo durante la intervención pedagógica, se abordó el concepto de la estructura del texto narrativo. Se reitera que estas actividades estuvieron basadas en la estrategia didáctica de desarrollo de estrategias de autorregulación en escritura (SRSD) de Harris y Graham (2009) que maneja la instrucción explícita, el modelaje y la práctica independiente. Entonces, el concepto como tal de la estructura del texto narrativo se abordó por medio del cuadro explicativo y la armada del cohete; el modelaje de esta a través del mito “¿por qué los sapos no tienen cola?” de *Mauricio Galindo Caballero* y la práctica independiente por medio de la actividad de pistas que tuvo como base el cuento “Las orejas largas del tío conejo” de *Helmer Hernández Rosales*. A continuación, se mostrarán algunos resultados de la actividad de práctica independiente donde los estudiantes pudieron reconocer los elementos de cada parte de la estructura del cuento:

6	Indique los elementos que aparecen en cada una de las partes de la estructura.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Principio: <i>Se trata del tío conejo plantándose a su favor para conseguir un cuerpo más grande</i> 2. Nudo: <i>En donde desarrolla el problema y los diálogos del cuento de narración</i> 3. Desenlace: <i>En este no consigue lo pedido para le agrandan la cabeza</i>
---	--	--

Imagen 10. Elementos que aparecen en cada una de las partes de la estructura, grupo 1

6	Indique los elementos que aparecen en cada una de las partes de la estructura.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Principio: <i>El inicio la presentación de los personajes, el lugar, causa de los hechos y el tema y las acciones</i> 2. Nudo: <i>El desarrollo del problema.</i> 3. Desenlace: <i>La solución del problema, el cambio del personaje principal</i>
---	--	---

Imagen 9. Elementos que aparecen en cada una de las partes de la estructura, grupo 2

Como se puede evidenciar en la imagen 9, el grupo de estudiantes respondió que el principio del cuento “se trata del tío conejo planeándose su plan para conseguir un cuerpo más grande”, en el nudo es “donde se desarrolla el problema y los diálogos del cuento” y en el desenlace responden refiriéndose al tío conejo que “no consigue lo pedido pero le agrandan la cabeza”. Con respuestas muy cercanas, el grupo de la imagen 10 respondió que en el principio está “el narrador, la presentación de los personajes, el lugar, la causa de los hechos, el tema y las acciones”, en el nudo está “el desarrollo del problema” y en el desenlace está “la solución el problema, el cambio del personaje principal”.

Tal como se observa, los estudiantes lograron interiorizar los elementos esenciales de cada parte de la estructura, pues según Sánchez (2007) en el principio se presenta la expectativa de los hechos, los personajes y el ambiente, en el nudo se desarrolla la trama de los acontecimientos (el problema) de forma amena y fluida, donde se presentan emociones y sentimientos, finalmente en el desenlace se resuelven los conflictos originados, es decir, se da solución a la situación planteada en el nudo y se da fin a la tensión, misterio o suspense. Por último, tal como lo muestra el gráfico 4, los estudiantes lograron avanzar positivamente en la categoría de estructura, pues no solo interiorizaron la estructura de una narración y sus elementos sino que lograron plasmarlos en los borradores y en la versión final del cuento.

5.1.5 Resultados de la subcategoría ortografía

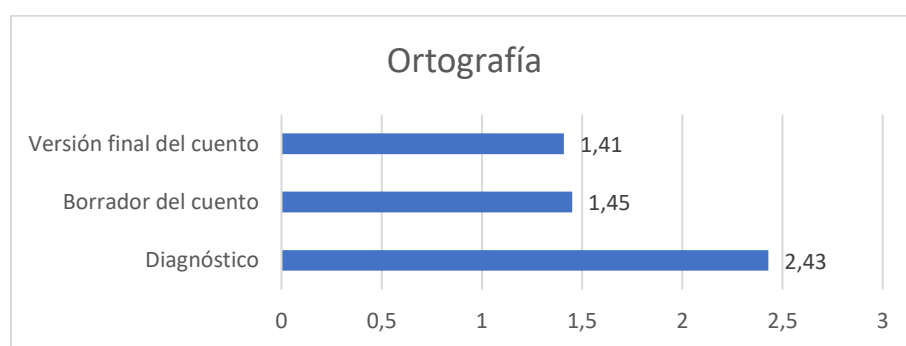


Gráfico 5. Avance en ortografía

Referente a la subcategoría de ortografía, los estudiantes obtuvieron en el diagnóstico un nivel de 2.43, en el segundo borrador del cuento un nivel de 1.45 y en la versión final del cuento un nivel de 1.41, es decir que los estudiantes bajaron en promedio 1.02 puntos que equivale a una desmejora del 41.9% respecto a su primer nivel.

Lo que se evaluó en esta subcategoría fue qué tantos errores ortográficos, relacionados con uso adecuado de las mayúsculas, de las letras (b, v, c, s, x, g, j, h, ll, y, m, n, q, r y combinaciones) y acentuación correcta en todas las palabras, presentaban los cuentos de los estudiantes.

Los resultados de esta subcategoría se deben a varios factores. Primero, dentro del problema consignado en esta investigación, se dio a conocer que los estudiantes tenían una alta presión durante sus clases por tener buena ortografía, pues era una habilidad constantemente evaluada, por lo que un 32% de estos afirmaba que no le gustaba escribir por su mala relación con esta; debido a esto, la profesora investigadora no quería generar contenido ni actividades relacionadas con ortografía, sin embargo (por sugerencia de la profesora titular) se decidió hacer una guía relacionada con acentuación para que ellos reforzaran este concepto, pero, como reflejan los resultados, esta no contribuyó a una mejoría.

Por otro lado, a pesar de saber el manejo que se le daba a la ortografía en el salón de clase, esta se debía tener en cuenta en la escritura del cuento, no solo porque como afirma Sánchez (2007) esta tiene la tarea de “reproducir, lo más fielmente posible, la lengua hablada (...) mediante tres aspectos: la transcripción de los sonidos en las letras; el acento, que en español tiene valor significativo y los signos de puntuación para reproducir correctamente la entonación de la lengua hablada” (p. 92), sino porque según Graham y Harris (2000) el desarrollo de la competencia de escritura depende de altos niveles de autorregulación y del dominio de las habilidades de transcripción de bajo nivel, como la escritura a mano y la ortografía. Por lo tanto,

la ortografía hace parte de las seis subcategorías que se evaluaron en el cuento, pero dentro de los seguimientos realizados por la profesora investigadora, si bien se señalaron los errores ortográficos dentro de los cuentos, no se hizo énfasis en mejorar esta, pues como afirma Graham (1990) en Graham y Harris (2000), poner cuidado conscientemente a esta habilidad de bajo nivel ocupa un gran espacio en la memoria de procesamiento del escritor que le impide llevar a cabo actividades más complejas como planificar y generar contenido.

Por último, el cuento que generaron los estudiantes en el diagnóstico fue de una extensión muy corta a diferencia del cuento que lograron alcanzar en la última versión, por lo tanto, los errores que se contabilizaron en el diagnóstico fueron pocos en contraste a la última versión del cuento.

5.1.2 Resultados de la subcategoría puntuación

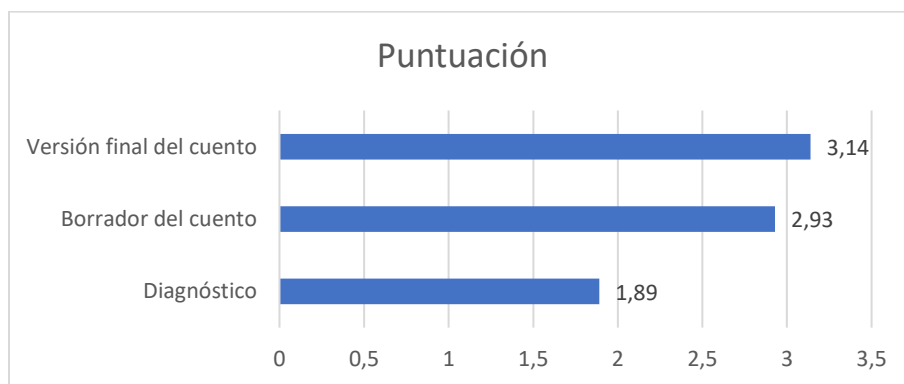


Gráfico 6. Avance en puntuación

Finalmente, en cuanto a la subcategoría de puntuación, los estudiantes alcanzaron en el diagnóstico un nivel de 1.89, en el segundo borrador del cuento un nivel de 2.93 y en la versión final del cuento un nivel de 3.14, es decir que los estudiantes lograron mejorar en promedio 1.25 puntos que equivale a una mejora del 66.1% respecto a su primer nivel.

En esta subcategoría se evaluó la variedad de signos de puntuación que los estudiantes usaron en los cuentos, ya que estos, como lo afirma Sánchez (2007), son un sistema de cohesión.

Lo que se pudo evidenciar en el diagnóstico fue que los estudiantes, en su mayoría, usaban solo punto aparte y coma, mientras que en la última versión del cuento se pudo observar que los estudiantes, la gran parte de ellos, usaba coma, punto seguido, punto aparte, guiones, entre paréntesis, signos de interrogación y signos de admiración. Esto se puede ver con el ejemplo que se muestra en las siguientes imágenes:

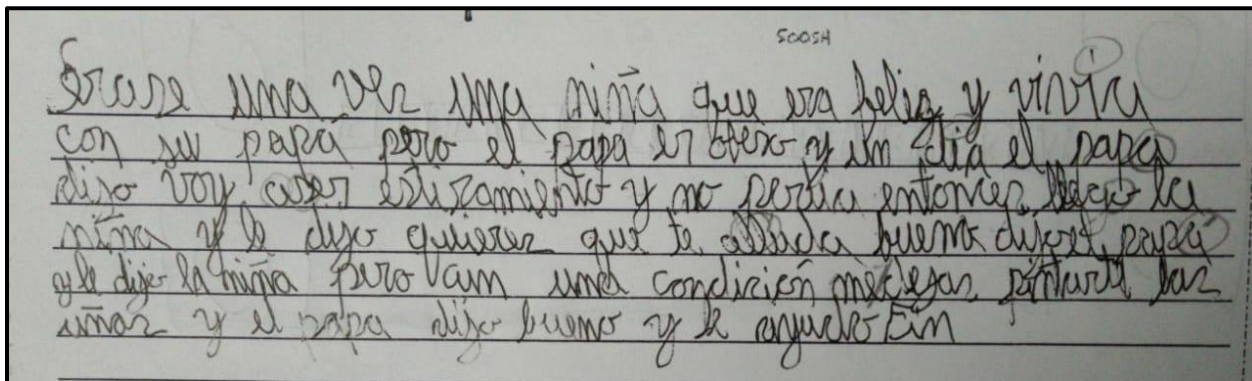


Imagen 11. Cuento del estudiante 3 en el diagnóstico

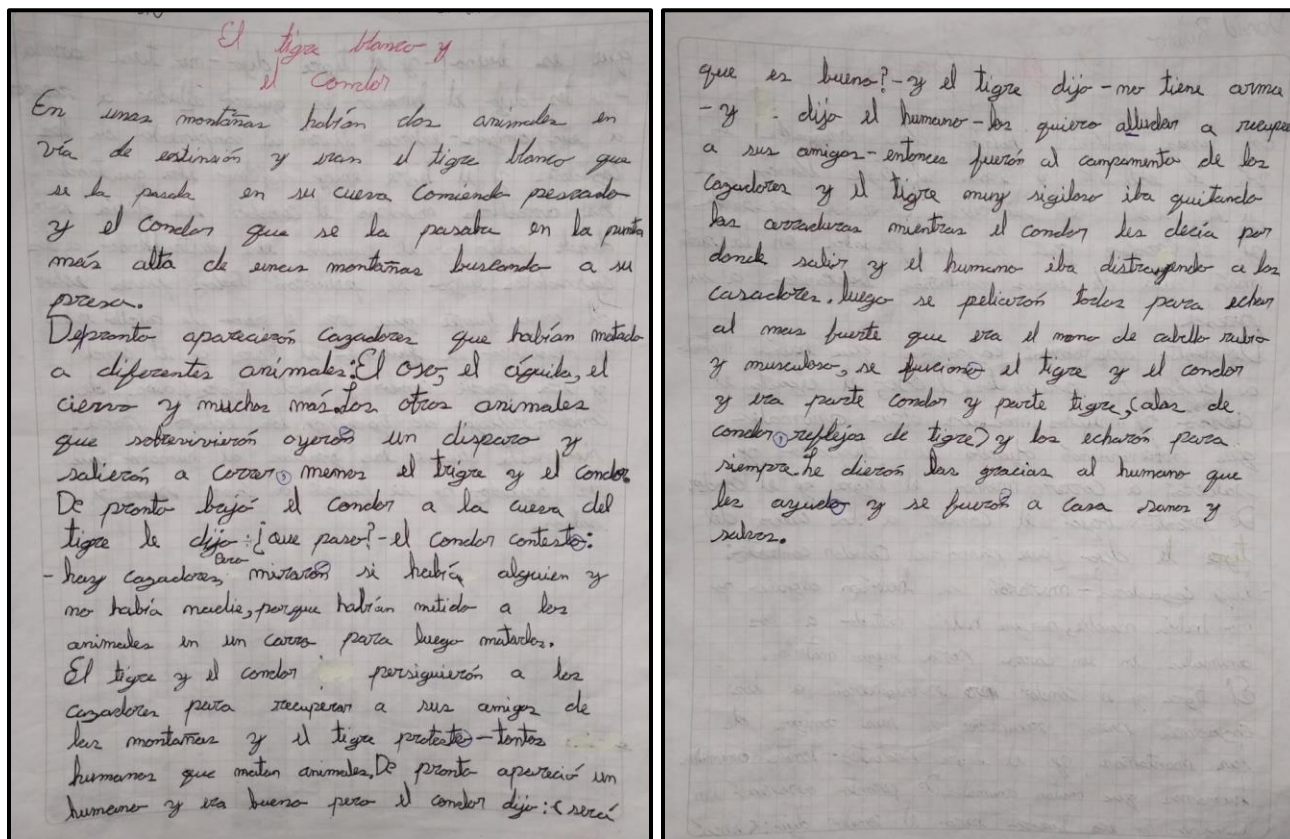


Imagen 12. Cuento del estudiante 3 en su versión final

Lo que se puede observar en la imagen 11 es que el estudiante no usa un solo signo de puntuación en el texto ni lo segmenta en párrafos, pues el estudiante escribe: “Erase una vez una niña que era feliz y vivía con su papá pero el papá era obeso y un día el papá dijo voy a hacer estiramiento y no podía entonces lego la niña y le dijo quieres que te ayude bueno dijo el papá y le dijo la niña pero con una condición me dejas pintarte las uñas y el papá dijo bueno y le ayudó fin”, mientras que en la imagen 12 el mismo estudiante logra segmentar su cuento en párrafos y usar distintos signos de puntuación, tales como punto aparte, punto seguido, comas, guiones, dos puntos y signos de interrogación. Por ejemplo, un fragmento de su cuento dice “De pronto aparecieron cazadores que habían matado diferentes animales: el oso, el águila, el ciervo y muchos otros más. ... De pronto bajó el cóndor a la cueva del del tigre le dijo ¿qué pasó?”.

La mejoría que se evidencia en esta subcategoría se debe a que los estudiantes fueron expuestos a dos textos narrativos, ya anteriormente mencionados, donde pudieron ver el uso de los signos de puntuación. En ninguna sesión de la intervención pedagógica se dio una instrucción explícita sobre esta subcategoría, sin embargo, durante los seguimientos que la profesora investigadora realizó, se incitó a hacer uso de estos.

5.2 Fase de planeación

A continuación, se mostrará la forma como se llevó a cabo la fase de planeación, la cual está consignada en la unidad de análisis dentro de la categoría de autorregulación personal. Esta fase se llevó a cabo durante 3 sesiones, la cuarta, quinta y sexta expuestas en la propuesta de intervención pedagógica. Esta fase se realizó debido a que dentro de esta se desarrollaron estrategias de autorregulación, abordadas dentro del modelo de escritura de Hayes (1996) y las concepciones de Zimmerman y Risemberg (1997), tales como la planificación, el establecimiento

de la audiencia y los objetivos. Por lo tanto, dentro de esta fase los estudiantes determinaron la audiencia, el contenido y las metas.

El método que se utilizó para llevar a cabo esta fase fue de nuevo el desarrollo de estrategias de autorregulación de Harris y Graham (2009) que se basa en abordar la estrategia bajo cinco etapas, activar conocimiento previo, dar instrucción explícita de esta, modelarla, memorizarla y llevar a cabo la práctica independiente por parte del estudiante.

Partiendo de esto, la primera etapa que se llevó a cabo con los estudiantes fue activar su conocimiento previo, para esto, se desarrollaron una serie de preguntas que dieron respuesta al concepto que los estudiantes tenían de planeación, por lo tanto, la profesora investigadora primero les dio un ejemplo de qué hacía ella al planear una clase para ellos y posterior a esto les planteó dos preguntas que debían discutir y socializar por grupos (en cada mesa del salón habían 6 estudiantes, cada mesa era un grupo), las preguntas fueron: ¿qué haces cuando estás planeando un viaje? y ¿qué haces cuando estás planeando el cumpleaños de tu mamá o de tu papá?. Al momento de socializar, la profesora anotaba en el tablero sus respuestas, por ejemplo, en la primera pregunta ellos respondieron que decidían el lugar a donde ir, la fecha, las personas que iban a ir al viaje, el presupuesto y el clima. Respecto a la segunda pregunta respondieron que su objetivo era hacer feliz a esa persona, que pensaban en la comida, en las personas que iban a invitar, en la fecha y en el lugar de la fiesta.

Posterior a esto, en la segunda etapa, la de instrucción explícita de la estrategia, teniendo en cuenta la idea de planear de los estudiantes, la profesora investigadora transportó las respuestas de ellos al ámbito de la escritura, explicándoles, de manera explícita, la estrategia y la importancia de esta, pues le ayudaba al escritor a organizar y concretar mejor sus ideas teniendo en cuenta un público y sus objetivos.

Entonces, para abordar la estrategia de planeación y permitir que los estudiantes la pudieran aprender fácilmente, la profesora le entregó a cada estudiante una ficha bibliográfica donde hicieron un pequeño mapa conceptual con la estrategia (sigla) de planeación en la escritura IPOO (ideas, público, objetivos, organización), basada en la estrategia de composición de textos que presentan Díaz y Hernández (2002), quienes trabajan la planificación bajo las dimensiones de propósito, audiencia y organización con ayuda de un “pizarrón para planificar” (p. 332). Después, en la parte posterior de la ficha bibliográfica, los estudiantes copiaron unas preguntas dictadas por la profesora que ayudaron a concretar cada una de las partes de la estrategia. Esto se puede evidenciar en las siguientes imágenes:



Imagen 13. Estrategia IPOO de planificación en la escritura, estudiante 4 y 5

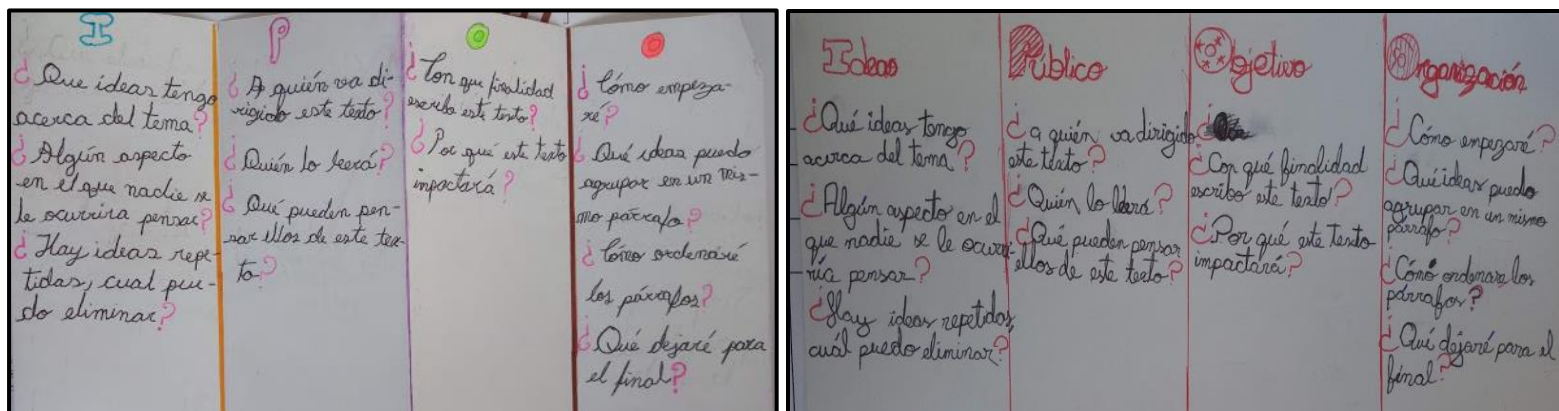


Imagen 14. Preguntas para abordar cada parte de la estrategia IPOO, estudiante 4 y 5

Como se puede observar en la imagen 13, los estudiantes realizaron el pequeño mapa conceptual de la estrategia de planeación IPOO, la cual buscaba que ellos aprendieran de manera

fácil, mediante la memorización de la sigla, los ejes que se iban a desarrollar en esta fase de planeación, dando respuesta a las preguntas que se observan en la imagen 14.

Las preguntas que allí se evidencian se hicieron con el propósito de orientar las respuestas de los chicos hacia la limitación y organización de sus ideas a la hora de planear su cuento.

Partiendo de esto, el primer eje, el de ideas, corresponde a la subcategoría de contenido que lleva a determinar el tema del cuento y las ideas que se tiene de este, por lo tanto, los estudiantes tenían que responder: ¿qué ideas tengo acerca del tema?, ¿algún aspecto en el que nadie se le ocurriría pensar?, ¿hay ideas repetidas? y ¿cuál puedo eliminar?. Dentro de este eje se le sugirió a los estudiantes que tuvieran en cuenta, dentro de sus ideas, alguna temática estudiada durante su proyecto pedagógico integrado (PPI), ya que en este estaban trabajando, junto con el curso quinto, la región andina, por lo que tenían recursos como lugares y prácticas culturales que podrían, según su gusto, articular en su cuento.

El segundo eje, el de público, dirige al estudiante a identificar la subcategoría de audiencia, es decir, a determinar a quién va dirigido el cuento. Este público se estableció entre todos (estudiantes y profesora investigadora), llegando a que el público específico serían los estudiantes de quinto a quienes se les leería el cuento en su versión final, ya al estar trabajando juntos la región andina en el proyecto pedagógico integrado (PPI), se vio propicio que su público específico conociera algo de lo que se iba a tratar en el cuento. Por otro lado, el público general sería la población que entrara al blog que iba a crear la profesora investigadora con sus cuentos. Las preguntas que los estudiantes debían responder respecto a este eje eran: ¿a quién va dirigido este texto?, ¿quién lo leerá? y ¿qué pueden pensar ellos de este texto?. Esta subcategoría fue muy importante ejecutarla ya que los estudiantes pudieron ver que no solo iba a ser la profesora quien los iba a leer, sino que sus cuentos podían llegar a más personas, ejecutando también el proceso escritor con miras comunicativas y no de producto final entregado solamente a la profesora.

Por último, los ejes de objetivo y organización corresponden a la subcategoría de metas, pues el estudiante establece los objetivos de su cuento y la organización de este, por lo tanto, los estudiantes debían responder: ¿con qué finalidad escribo este texto?, ¿por qué este texto impactará?, ¿cómo empezaré?, ¿qué ideas puedo agrupar en un mismo párrafo?, ¿cómo ordenaré los párrafos? y ¿qué dejaré para el final?.

Pasando a la tercera etapa, la de modelaje, la profesora investigadora le presentó a los estudiantes la planeación de su cuento “*El gran hermano de la laguna*”. En este modelaje, la profesora desarrolló una hoja de planeación (ver anexo 11) donde estaban consignadas cada una de las preguntas que se presentaron en la explicación de la estrategia de planeación. La intención con esta etapa era que los chicos vieran que la profesora también iba a escribir un cuento, como ellos, y la manera en que se iba a llevar a cabo la planeación de este. La profesora, por lo tanto, les mostró a los estudiantes cómo estaba organizada la hoja de planeación y posterior a ello les leyó su planificación y le entregó a cada estudiante un ejemplar de esta.

Después, se procedió con la cuarta etapa, la de memorizar la estrategia por medio de su sigla: IPOO. Esto se realizó con la intención de que los estudiantes tuvieran un recurso para recordar lo que iba en la planeación de su cuento, por lo que se les pidió que la repitieran una y otra vez, teniendo en cuenta qué representaba cada letra.

Finalmente, en la quinta etapa, la de práctica independiente por parte del estudiante, la profesora le entregó a cada estudiante la hoja de planeación. Cada estudiante debía desarrollarla para así llevar a cabo la planeación de su cuento, a continuación, se presentará un ejemplo de la ejecución de la hoja de planeación por parte de un estudiante:

MI PLANE DE ESCRITURA

IDEAS

- ¿Qué ideas tengo acerca del tema?
 - Lugar: Melgar
 - Problema: Que el personaje principal sea más pequeño que todos
 - Solución: Que la mamá le dice que no importa y lo bueno de ser pequeño
 - Descripción: Que el personaje principal es inteligente, colaborador y compañerista
- ¿Algún aspecto en el que nadie se le ocurriría pensar?

No, no hay ningún aspecto
- ¿Hay ideas repetidas? ¿cuál puedo eliminar?

No, no hay ninguna idea repetida
- ¿Hay alguna idea importante que aún no he considerado?

No, ninguna idea importante

Imagen 15. Ideas

Como se puede observar en la imagen 15, el estudiante logró establecer las ideas de su cuento, planteando el lugar: “melgar”, el problema del cuento: “que el personaje principal sea más pequeño que todos”, la solución: “que la mamá le dice que no importa y lo bueno de ser pequeño” y algunas descripciones que incluiría “que el personaje principal es inteligente, colaborador y compañerista”. Respecto a la pregunta dos respondió que no había ningún aspecto en el que nadie se le ocurriría pensar, que no tenía ideas repetidas y que ya había considerado todas las ideas importantes.

PÚBLICO

- ¿A quién va dirigido este texto?

A los niños que son más pequeños y van en un curso avanzado
- ¿Quién lo leerá?

Lo pueden leer niños, adultos, adolescentes
- ¿Qué pueden pensar ellos de este texto?

Que es chistoso porque explica la importancia de no compararte de altura con los demás

Imagen 16. Público

Respecto al eje de público, como se puede observar en la imagen 16, el estudiante respondió que el cuento iba dirigido “a los niños que son más pequeños y van en un curso adelantado”, que su cuento “lo pueden leer niños, adultos y adolescentes” y que sus lectores podrían pensar de su cuento “que es chévere porque explica la importancia de no compararse de altura con los demás”. Como se evidencia, la profesora no fue nombrada por ningún lado, es decir que el estudiante no tenía en su cabeza que ella lo iba a leer o que iba a ser un texto solo para ella, sino como él lo dice para una población más amplia.

The image shows a rectangular form with a header section containing the word "OBJETIVO" in bold, uppercase letters. Below the header, there are two numbered questions in Spanish, each followed by a handwritten answer in cursive script. The first question asks about the purpose of the text, and the second asks why the text will impact. The handwriting is clear and legible.

OBJETIVO	
1. ¿Con qué finalidad escribo este texto?	Con que los niños que son pequeños puedan saber que no siempre es malo ser pequeño
2. ¿Por qué este texto impactará?	Porque el niño es muy pequeño y está en quinto

Imagen 17. Objetivo

En cuanto al eje de objetivo, como se puede evidenciar en la imagen 17, el estudiante respondió que la finalidad de su cuento era “que los niños que son pequeños puedan saber que no siempre es malo ser pequeño”, respecto a la segunda pregunta el estudiante afirmó que su cuento impactaría “porque el niño es muy pequeño y está en quinto”. Lo que se puede observar en estas respuestas es que efectivamente él tenía una meta clara y era transmitir (enseñar) un mensaje a través del cuento, lo cual está dentro de la función comunicativa de un texto narrativo.

ORGANIZACIÓN	
1. ¿Cómo empezaré?	Empezare diciendo la familia del personaje principal
2. ¿Qué ideas puedo agrupar en un mismo párrafo?	Puedo agrupar la descripción del personaje principal y su familia con el colegio que está y curso
3. ¿Cómo ordenaré los párrafos?	En el primero pondré la familia y el personaje principal, en el segundo pondré el colegio donde está y el salón, en el tercero el problema, el cuarto porque sucede ese problema y en el quinto la solución.
4. ¿Qué dejaré para el final?	Que el personaje principal escribió ese libro cuando fue grande

Imagen 18. Organización

Finalmente, en cuanto a la organización de este, era primordial que los estudiantes tuvieran clara la estructura del texto narrativo, por lo que era de esperar que ellos ubicaran los elementos del cuento en su parte estructural correspondiente. Por ejemplo, en la imagen 18, se puede evidenciar que el estudiante afirma en la primera pregunta que empezará su cuento diciendo la familia del personaje principal, es decir, va a introducir y describir al personaje principal, en cuanto al orden de los párrafos, el estudiante responde que “en el primero pondré a la familia y al personaje principal, en el segundo pondré el colegio donde está y el salón, en el tercero el problema del cuento, en el cuarto el por qué sucede ese problema y en el quinto la solución.”. Para terminar, el estudiante dice que para el final de su cuento dejará “que el personaje principal escribió ese libro cuando fue grande”. Por lo tanto, se puede observar que efectivamente este estudiante tenía claro los elementos que iban en cada parte de la estructura del cuento y que tenía establecida una organización.

Esta hoja de planeación le permitió al estudiante concretar y organizar sus ideas, siendo esta un recurso esencial al momento de llevar a cabo el paso de producir el texto, el cual Hayes (1996) define como recuperar las representaciones internas y llevarlas al plano escrito. Con esta fase, entonces, se logró que los estudiantes pudiesen determinar las ideas de su cuento, el público al cual iba dirigido, sus objetivos y su organización. Esta hoja fue revisada por la profesora investigadora, la cual determinaba si estaba completa y si podía seguir a la siguiente fase de producción del cuento, si no, el estudiante debía completar el plan de acuerdo con las observaciones que le comunicaba la profesora, pues era primordial completar el plan de escritura antes de empezar a producir el cuento.

5.3 Fase de revisión y corrección

A continuación, se mostrará la forma como se llevó a cabo la fase de revisión y corrección, la cual está consignada en la unidad de análisis dentro de la categoría de autorregulación de comportamiento. Esta fase se llevó a cabo durante 5 sesiones, desde la novena hasta la décimo tercera, expuestas en la propuesta de intervención pedagógica. Esta fase se realizó debido a que dentro de esta se desarrollaron estrategias de autorregulación, abordadas dentro del modelo de escritura de Hayes (1996) y las concepciones de Zimmerman y Risemberg (1997) tales como, el automonitoreo y la resolución de problemas. Por lo tanto, dentro de esta fase, los estudiantes revisaron su cuento, haciendo una lectura de él, identificaron los problemas del cuento a nivel semántico, de contenido y de estructura y resolvieron los problemas encontrados, articulando una secuencia de pasos para alcanzar su objetivo.

El método que se utilizó para llevar a cabo esta fase fue de nuevo el desarrollo de estrategias de autorregulación de Harris y Graham (2009) que se basa en abordar la estrategia

bajo cinco etapas, activar conocimiento previo, dar instrucción explícita de la estrategia, modelarla, memorizarla y llevar a cabo la práctica independiente por parte del estudiante.

Partiendo de esto, la primera etapa que se llevó a cabo con los estudiantes fue activar su conocimiento previo, para esto, se desarrollaron una serie de preguntas que dieron respuesta al concepto que los estudiantes tenían de revisión y corrección, por lo tanto, la profesora investigadora les planteó dos preguntas que debían discutir y socializar por grupos (en cada mesa del salón habían 6 estudiantes, cada mesa era un grupo), las preguntas fueron: ¿qué hace un chef cuando termina de cocinar su receta? y ¿qué hace un árbitro cuando un equipo mete gol pero el otro le dice que fue en posición adelantada?. Al momento de socializar, la profesora anotaba en el tablero sus respuestas, por ejemplo, en la primera pregunta algunos de ellos respondieron que el chef probaba su plato y dependiendo cómo le sabía le añadía o le quitaba algo y en la segunda pregunta, que el árbitro iba al VAR⁶ y verificaba si era o no posición adelantada para pitar el gol.

Posterior a esto, en la segunda etapa, la de instrucción explícita de la estrategia, teniendo en cuenta lo socializado con los estudiantes respecto a las preguntas planteadas, la profesora investigadora transportó las respuestas de ellos al ámbito de la escritura, explicándoles, de manera explícita, la estrategia y la importancia de esta, pues le permitía al lector darse cuenta de sus errores y así tomar acciones para mejorar su cuento.

Entonces, para abordar la estrategia de revisión y corrección, la profesora le entregó a cada estudiante una ficha bibliográfica donde escribieron y decoraron la estrategia (acrónimo) LEA⁷ (leer, evaluar, actuar), basada en la estrategia de revisión y corrección que presenta Garcia y Fidalgo (2006), la cual consiste en que el estudiante lea su cuento, poniendo atención en cada una de los componentes que serán evaluados, después, con la ayuda de una rúbrica de evaluación,

⁶ Video arbitraje

⁷ Originalmente en inglés es RED (red, evaluate and do)

evaluar cada uno de estos para mirar si están correctos o erróneos y finalmente, dependiendo de su evaluación, hacer los cambios respectivos. A continuación, se mostrarán algunas de las fichas donde los estudiantes hicieron la estrategia LEA:

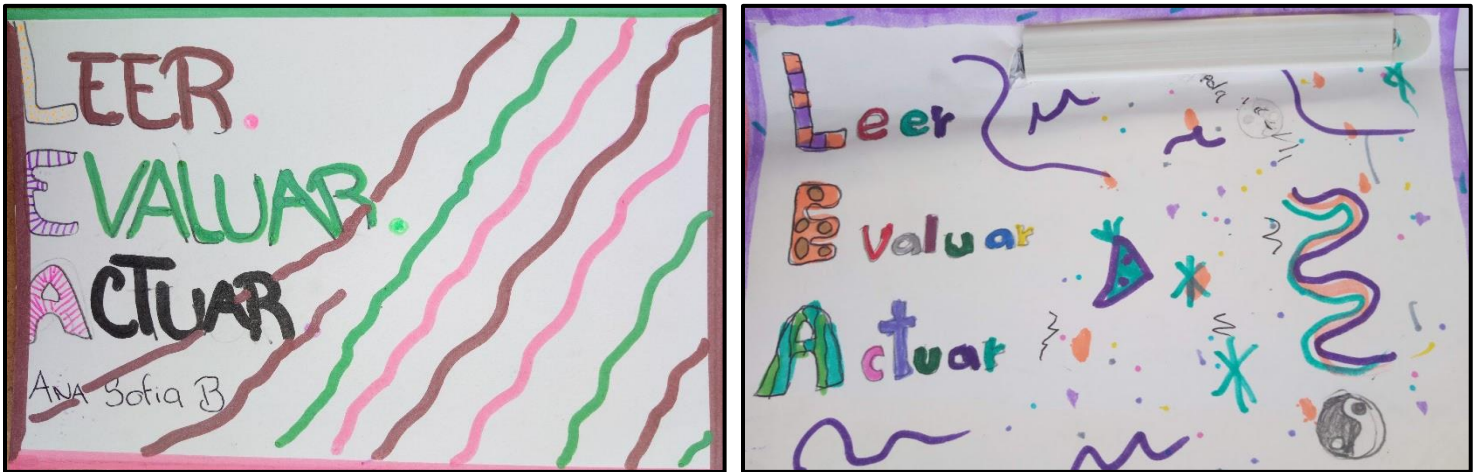


Imagen 19. Estrategia de revisión y corrección LEA

Como se observa en la imagen 19, los estudiantes hicieron el acrónimo más grande y con letras mayúsculas para poder de esta manera memorizar la estrategia anteriormente explicada por la profesora. Se hizo énfasis en que el primer paso de la estrategia, leer, era muy importante para esta fase de revisión ya que, de ella dependía encontrar las debilidades y fortalezas en su cuento. Esto lo apoya Hayes (1996) ya que él considera que la lectura es un proceso central en la escritura, ya que por medio de esta se representa el significado del texto y se identifican los errores de este tanto a nivel local como global.





El paso de evaluar se explicó desde la fase de modelaje, ya que en esta la profesora autoevaluó su cuento “*El gran hermano de la laguna*” a partir de una rúbrica de evaluación (anexo 8), la cual fue explicada por la profesora investigadora ante los estudiantes, abordando cada una de las seis sub categorías que se iban a evaluar (situación comunicativa, coherencia, cohesión, estructura de la narración, ortografía y puntuación) desde su propio cuento.

Ahora bien, la profesora investigadora también les explicó a los estudiantes que se iban a realizar tres tipos de evaluaciones: una autoevaluación, la cual se ejecutaría sobre el primer borrador del cuento; una coevaluación que se trabajaría sobre el segundo borrador del cuento y tres seguimientos por parte de la profesora: uno por cada borrador y uno para la versión final del cuento. Cada una de estas evaluaciones se manejó bajo el mismo formato de rúbrica de evaluación de escala Likert de 1 a 4, donde el nivel 1 corresponde a “debes seguir trabajando”, el nivel 2 a “vas regular, puedes mejorar”, el nivel 3 a “vas bien” y el nivel 4 a “vas muy bien”. La manera de evaluar cada categoría consistía en colorear una carita según el nivel, esto se verá en las imágenes a continuación:

AUTO-EVALUACIÓN				
	¡VAS MUY BIEN!	VAS BIEN	VAS REGULAR, PUEDES MEJORAR	DEBES SEGUIR TRABAJANDO
Situación comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> - Mi texto se ajusta al tema que propuse en el plan. - Además, mi texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios y establece todos sus elementos: narrador, personajes, acción, lugar y tiempo. - Así mismo, mi narración presenta diálogos completos y descripciones detalladas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi texto se ajusta al tema que propuse en el plan. - Además, mi texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios pero sólo establece cuatro de sus elementos: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Narrador <input type="checkbox"/> Personajes <input type="checkbox"/> Acción <input type="checkbox"/> Lugar <input type="checkbox"/> Tiempo. - Por otro lado, mi narración presenta diálogos y descripciones completas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi texto se ajusta al tema que propuse en el plan. - Además, mi texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios pero sólo establece tres de sus elementos: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Narrador <input type="checkbox"/> Personajes <input type="checkbox"/> Acción <input type="checkbox"/> Lugar <input type="checkbox"/> Tiempo. -Sin embargo, mi narración presenta diálogos incompletos y descripciones simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mi texto no se ajusta al tema que propuse en el plan. - Sin embargo, mi texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios pero solo establece dos de sus elementos: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Narrador <input type="checkbox"/> Personajes <input type="checkbox"/> Acción <input type="checkbox"/> Lugar <input type="checkbox"/> Tiempo. - Aunque, mi narración no presenta diálogos ni descripciones.
Puntuación	<ul style="list-style-type: none"> - En mi texto utilizo más de 5 signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, guiones, entre paréntesis, signos de interrogación, signos de admiración, etc.) y siempre están usados correctamente. - Por otro lado, siempre segmento correctamente el texto en párrafos. 	<ul style="list-style-type: none"> - En mi texto utilizo entre 3 y 5 signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, guiones, entre paréntesis, signos de interrogación, signos de admiración, etc.) y en su mayoría están usados correctamente. - Por otro lado, segmento mi texto, en su mayor parte, en párrafos. 	<ul style="list-style-type: none"> - En mi texto utilizo entre 1 y 2 signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, guiones, entre paréntesis, signos de interrogación, signos de admiración, etc.) y en su mayoría están usados correctamente. - Por otro lado, segmento mi texto, en su mayor parte, en párrafos. 	<ul style="list-style-type: none"> - En mi texto no utilizo signos de puntuación o los que utilizo están mal usados. - Por otro lado, no segmento mi texto en párrafos.
Observaciones generales	<p><i>Yo considero que mi suavete está bien construido pero el final no está y no está tan bien hecho en la parte ortográfica.</i></p>			

Imagen 20. Auto-evaluación

Como se puede observar en la imagen 20, la estudiante marcó en cada subcategoría una carita dependiendo el nivel donde ella consideraba que se encontraba. Al final había un espacio de observaciones generales, donde ella escribió “yo considero que mi cuento está bien construido pero el final no está y no está tan bien hecho en la parte ortográfica”. Según Zimmerman y Risseberg (1997), la autoevaluación es vista como una forma de auto monitorearse y se ha implementado en aplicaciones del método de desarrollo de estrategias de autorregulación (SRSD por su silga en inglés), pues esta le permite al estudiante ser consciente de su progreso y no depender solamente de una evaluación externa por parte de la profesora.





Nombre del estudiante evaluado				
CO-EVALUACIÓN				
	¡VAS MUY BIEN!	VAS BIEN	VAS REGULAR, PUEDES MEJORAR	DEBES SEGUIR TRABAJANDO
Situación comunicativa	- Tu texto se ajusta al tema que propusiste en el plan. - Además, tu texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios y establece todos sus elementos: narrador, personajes, acción, lugar y tiempo. - Así mismo, tu narración presenta diálogos completos y descripciones detalladas.	- Tu texto se ajusta al tema que propusiste en el plan. - Además, tu texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios pero sólo establece los siguientes elementos: <input type="checkbox"/> Narrador <input type="checkbox"/> Personajes <input type="checkbox"/> Acción <input type="checkbox"/> Lugar <input type="checkbox"/> Tiempo. - Por otro lado, tu narración presenta diálogos y descripciones completas.	- Tu texto se ajusta al tema que propusiste en el plan. - Además, tu texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios pero sólo establece los siguientes elementos: <input type="checkbox"/> Narrador <input type="checkbox"/> Personajes <input type="checkbox"/> Acción <input type="checkbox"/> Lugar <input type="checkbox"/> Tiempo. - Sin embargo, tu narración presenta diálogos incompletos y descripciones simples.	- Tu texto no se ajusta al tema que propusiste en el plan. - Sin embargo, tu texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios pero sólo establece los siguientes elementos: <input type="checkbox"/> Narrador <input type="checkbox"/> Personajes <input type="checkbox"/> Acción <input type="checkbox"/> Lugar <input type="checkbox"/> Tiempo. - Aunque, tu narración no presenta diálogos ni descripciones.
				

es	<i>tu cuento está muy divertido solo que usas mucho el "pero" y el problema está muy corto "me encantó tu cuento"</i>
es	<i>tienes que mejorar la letra porque habían palabras que no eran tan claras</i>

Imagen 21. Co evaluación

Por otro lado, como se observa en la imagen 21, un compañero evaluó el texto de otro a partir de la rúbrica de evaluación; las pares evaluativos fueron escogidos de acuerdo con el tiempo en que iban terminando el segundo borrador, ya que no todos los estudiantes terminaron al mismo tiempo. Al de la rúbrica el estudiante evaluador le realizó un comentario al estudiante evaluado; estos comentarios, como se muestra en la imagen, fueron variables, pues el primero dice “tu cuento está muy divertido solo que usas mucho el “pero” y el problema está muy corto, me encantó tu cuento” y el segundo dice “tienes que mejorar la letra porque habían palabras que no eran tan claras”, es decir que el primero se concentró en elementos como la función comunicativa, la cohesión y el problema, mientras que el segundo se enfocó en la legibilidad de la letra.

Este tipo de evaluación se acogió de Díaz y Hernández (2002), el cual lo llama coedición, que consiste en que todos los estudiantes del grupo son escritores, es decir “planean y escriben sus propios textos” (p. 328) y luego se asigna un evaluador del mismo grupo a cada texto (borrador) quien revisa y evalúa críticamente el texto.

SEGUIMIENTO POR PARTE DE LA PROFESORA				
	IVAS MUY BIEN!	VAS BIEN	VAS REGULAR, PUEDES MEJORAR	DÉBES SEGUIR TRABAJANDO
Situación comunicativa	- Tu texto se ajusta al tema que propusiste en el plan. - Además, tu texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios y establece todos sus elementos: narrador, personajes, acción, lugar y tiempo. - Así mismo, tu narración presenta diálogos completos y descripciones detalladas.	- Tu texto se ajusta al tema que propusiste en el plan. - Además, tu texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios pero sólo establece cuatro de sus elementos: <input type="checkbox"/> Narrador <input type="checkbox"/> Personajes <input type="checkbox"/> Acción <input type="checkbox"/> Lugar <input type="checkbox"/> Tiempo. - Por otro lado, tu narración presenta diálogos y descripciones completas.	- Tu texto se ajusta al tema que propusiste en el plan. - Además, tu texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios pero sólo establece tres de sus elementos: <input type="checkbox"/> Narrador <input type="checkbox"/> Personajes <input type="checkbox"/> Acción <input type="checkbox"/> Lugar <input type="checkbox"/> Tiempo. - Sin embargo, tu narración presenta diálogos incompletos y descripciones simples.	- Tu texto no se ajusta al tema que propusiste en el plan. - Sin embargo, tu texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios pero sólo establece dos de sus elementos: <input type="checkbox"/> Narrador <input type="checkbox"/> Personajes <input type="checkbox"/> Acción <input type="checkbox"/> Lugar <input type="checkbox"/> Tiempo. - Aunque, tu narración no presenta diálogos ni descripciones.
				

Comentarios generales	Sara, es muy interesante que tu narrador sea un personaje, me gusta. Trata de aclarar que Brick es un topo, puede ser cuando describes a los topos. Vas bien, describes muy bien el problema y la solución.
Observaciones generales	Ahora tu narración está completa y es más clara. Me gusta la actitud de Brick y los sonidos que logras transmitir. En los diálogos intenta que se entienda quién habla, puedes utilizar frases como "yo le dije" "yo le respondí" "ella me dijo" "ella me respondió". Sigue las sugerencias que están en esfero azul sobre puntuación, ortografía y acentuación. Vas muy bien.

Imagen 22. Seguimiento por parte de la profesora

Finalmente, en la imagen 22 se observa el seguimiento por parte de la profesora el cual se realizó en los dos borradores y en la versión final del cuento; esta evaluación también se realizó bajo la misma rúbrica de evaluación y con comentarios en cada seguimiento. Por ejemplo, tal como se muestra en el primer comentario, la profesora escribe al respecto del primer borrador “Sara es muy interesante que tu narrador sea un personaje, me gusta. Trata de aclarar que Brick es un topo, puede ser cuando describes a los topos. Vas bien, describes muy bien el problema y la solución”. Respecto al segundo borrador escribe “Ahora tu narración está completa y es más clara. Me gusta la actitud de Brick y los sonidos que logras transmitir. En los diálogos intenta que se entienda quién habla, puedes utilizar frases como “yo le dije” “yo le respondí” “ella me dijo” “ella me respondió”. Sigue las sugerencias que están en esfero azul sobre puntuación, ortografía y acentuación. Vas muy bien.”

Dentro del modelo de desarrollo de estrategias de autorregulación (SRSD) de Harris y Graham (2009), una de sus características críticas es la instrucción individualizada, la cual se

puede llevar a cabo mediante el uso de comentarios y apoyo individualizados, además de ajustar las metas al desempeño de cada estudiante. Además, Díaz y Hernández (2002) consideran que el profesor debe guiar y asistir a los estudiantes durante todo el proceso de escritura, por lo que dentro de sus funciones está leer los textos, evaluarlos y comentarlos, haciendo sugerencias y recomendaciones sobre estos. Partiendo de esto, la profesora investigadora hizo cuidadosamente el seguimiento del proceso de escritura de cada estudiante, evaluándolos bajo la rúbrica de evaluación y comentando sus escritos, respetando el ritmo de cada uno de ellos, por ejemplo, hubo estudiantes que en el primer borrador solo lograron el inicio del cuento como también hubo casos que durante todo el proceso solo lograron llegar al segundo borrador. Fue importante respetar el ritmo de cada estudiante ya que ellos se sentían dueños de su proceso y avanzaban de una manera segura y completa, teniendo en cuenta cada una las evaluaciones realizadas.

Este tipo de evaluaciones (autoevaluación, coevaluación) le permitió a cada estudiante interiorizar cada una de las categorías del cuento, pues al evaluarlas por medio de una rúbrica y tener los criterios de cada nivel, su meta era alcanzar el nivel más alto, por lo tanto, tras cada evaluación realizada, la mayoría de los estudiantes lograron mejorar en estas. Por último, al tener un compendio de evaluaciones, junto con el seguimiento de la profesora, el estudiante pudo tener varias perspectivas de su cuento, conjugar estas y por lo tanto llevar a cabo un avance efectivo.

Capítulo 6. Conclusiones

- Como se pudo evidenciar en el capítulo anterior, las estrategias de autorregulación mejoraron el proceso de producción de un texto narrativo, específicamente el cuento, en los estudiantes del curso 403 del Instituto Pedagógico Nacional, pues en cinco de las seis subcategorías evaluadas de este (situación comunicativa, coherencia, cohesión, estructura de la narración, ortografía y puntuación) los estudiantes tuvieron un avance desde la prueba diagnóstica hasta su versión final del cuento. Esto se debe a que las estrategias de autorregulación llevadas a cabo durante la intervención pedagógica permitieron efectuar la escritura como un proceso con miras comunicativas, pues tuvieron en cuenta un público, planeando de antemano las ideas de su cuento, sus objetivos y su estructura. Por otro lado, las revisiones y correcciones que se hicieron del cuento permitieron que los estudiantes escribieran varias versiones (dos borradores y una versión final) del cuento, esto con el objetivo de que se fuera mejorando cada vez más en la escritura de estos hasta llegar a su versión final, la cual contó con todos los elementos de la narración y su estructura, además de ser coherente y contar con un buen contenido.

- Partiendo de esto, la estrategia de planeación IPOO (ideas, público, objetivos y organización) permitió que los estudiantes dentro de sus ideas establecieran elementos fundamentales de la narración, tales como el tema, el lugar, los personajes, el problema, la solución y algunas descripciones. Junto a esto, ellos establecieron el público hacia el cual iría dirigido su cuento, quienes lo podrían leer y los objetivos de este. Finalmente, también tuvieron un espacio para fijar la organización de su cuento, teniendo en cuenta cómo empezarían, qué podría ir en cada párrafo y cómo finalizarían su cuento.

- Por otro lado, esta planeación permitió que, al tener estos elementos ya establecidos, pudieran surgir otros a la hora de redactar el cuento tales como diálogos y descripciones, tanto de personajes como de ambientes, emociones y sentimientos, que, junto a la acción, construyeron la trama del cuento dentro de su estructura básica, lo cual hizo que sus cuentos fueran interesantes e intrigantes en su primer borrador.

- Sin embargo, es importante mencionar que no todos los estudiantes lograron esto en el primer borrador y por lo tanto fue primordial la estrategia de revisión LEA (leer, evaluar y actuar). Dentro de esta estrategia, al evaluar por medio de una rúbrica, los estudiantes pudieron afianzar cada una de las subcategorías del cuento, pues allí estaban descritos, por medio de criterios, cada uno de los diferentes niveles de las subcategorías y el objetivo era que ellos llegaran al más alto, por lo tanto, tras cada evaluación realizada, la mayoría de los estudiantes lograba mejorar en estas. Esta mejoría también se debe a las diferentes evaluaciones que se llevaron a cabo: autoevaluación, coevaluación y seguimiento por parte de la profesora, ya que le permitieron al estudiante tener varias perspectivas de su cuento, no solo la proveniente de la profesora sino también una sobre ellos mismos (auto monitorearse) y una de sus compañeros (coevaluación), lo cual permitió conjugar estas para llevar a cabo un avance.

- Finalmente, las estrategias de autorregulación por sí solas no hubiesen aportado tanto si no se hubieran abordado bajo un método adecuado, pues este dio las pautas para llevarlas a cabo bajo la propuesta de intervención pedagógica la cual funcionó muy bien. La estrategia didáctica usada fue el desarrollo de estrategias de autorregulación en escritura (SRSD, por su sigla en inglés) de Harris y Graham (2009) con la cual se abordó cada estrategia de autorregulación bajo cinco etapas: activar conocimiento previo, dar instrucción explícita de la estrategia, modelarla, memorizarla y llevar a cabo la práctica independiente por parte del estudiante; este método

también se aplicó para abordar lo conceptual del cuento, referente a su función comunicativa, sus elementos y su estructura.

Una de las premisas de este modelo es el seguimiento individualizado que se le debe dar a cada estudiante, teniendo en cuenta que cada uno de ellos es diferente, tanto en habilidades como en necesidades. Esta premisa se logró llevar a cabo, con gran esfuerzo y dedicación, por medio de los tres seguimientos a los borradores de los cuentos realizados por la profesora investigadora, ya que estos contaban con la evaluación del cuento bajo la rúbrica y un comentario adicional, además del apoyo prestado en cada etapa. Debido a esto y respetando el ritmo, habilidad y necesidad de cada niño, hubo estudiantes que solo lograron llegar hasta el segundo borrador del cuento, ya que, atendiendo a la estrategia didáctica, la profesora investigadora les solicitó completar, de una manera adecuada, su planeación para así adquirir los recursos suficientes a la hora de redactar el cuento, proceso que algunos estudiantes les llevó más tiempo que a otros.

Sin embargo y tal como lo reflejan los resultados, en promedio, los estudiantes lograron una mejoría en la redacción del cuento, desde el diagnóstico hasta la versión final, debido a las estrategias de autorregulación trabajadas, brindando cuentos coherentes, con una buena estructura, un buen contenido y con un sentido comunicativo, pues cada estudiante tuvo en cuenta al público hacía el cuál iría dirigido el cuento y la oportunidad de socializarlo con este, es decir, con el grado quinto. Por lo tanto, los cuentos no fueron solamente leídos por la profesora, por ellos mismos o un compañero, sino con el público particular. En adición, los cuentos al ser colgados en un blog en internet tendrían la oportunidad de ser leídos por muchas personas más, es decir, un público general y a pesar de que esta actividad no tuvo una retroalimentación, todas estas acciones en conjunto les permitieron a los cuentos cumplir su función comunicativa, entretener, informar o enseñar a través de los sucesos contados.

Capítulo 7. Recomendaciones

Se recomienda que, para futuras investigaciones relacionadas con escritura y metacognición, se tenga en cuenta este tipo de población de edad corta (9-11 años), ya que se tiende a pensar que esta solo debe abordarse en edades más avanzadas, sin embargo, es importante no subestimar las capacidades de los estudiantes y más bien hacer hincapié en el método que se use al abordar temáticas relacionadas con escritura y en este caso particular estrategias de autorregulación. El método que se recomienda entonces fue el usado en esta investigación, SRSD de Harris y Graham (2009) ya que se ha aplicado en cursos desde primaria hasta secundaria, teniendo un gran éxito como en esta presente investigación.

Por otro lado, sería importante implementar estrategias de autorregulación relacionadas con el entorno, más específicamente a indagar y descubrir en qué ambiente cada estudiante se siente mejor para escribir, así como poder implementar las estrategias de autorregulación en más de una producción textual para hacer un seguimiento más extenso sobre la estabilidad y uso de estas, ya que en la presente investigación solo se usaron y se pudieron monitorear durante la producción de un cuento.

Finalmente, es importante que en las intervenciones se motive a los estudiantes y que estas se hagan de una manera asidua, por ejemplo, en esta investigación se hicieron entre dos y tres horas semanales de intervención durante 10 semanas (repartidas en 14 sesiones), ya que esto permite la continuidad del trabajo realizado así como mantener el interés de los estudiantes en el proyecto, teniendo como profesores investigadores la disposición de realizar un seguimiento individualizado, lo cual requiere un gran esfuerzo, pues se toma al estudiante como colaborador y no como simple receptor, permitiendo que cada estudiante tenga su proceso y se adueñe de él.

Referencias

- Berkenkotter, C. (1982). Writing and problem solving. *Language connections, writing and reading across the curriculum*.
- Bonilla-Castro, E., y Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.
- Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Atlántica*, 205.
Recuperado de https://logopediacuenca.files.wordpress.com/2013/12/escribir_camps.pdf
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Vol. 2). México: McGraw-Hill.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=eG5xSYGsdvAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=investigacion+accion&ots=qTe2eib4p8&sig=AHsoYWeERug6ph0uDbBVK3bDY7E#v=onepage&q=investigacion%20accion&f=false>
- Estándares básicos de competencias del lenguaje. (2003) *Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Bogotá: Ministerio de educación.
- Ficha local Usaquéen realizada por la dirección de planeación de la secretaría de cultura.
Recuperada de <http://cultured.scrd.gov.co/cultured/node/263>
- Flórez, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción pedagógica*, 9(1), 4-11.
- Garcia-Sanchez, J. N., & Fidalgo-Redondo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning disability quarterly*, 29(3), 181-211.

- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135. Recuperado de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Gonzalez-Morales.-paradigmas-en-investigacion.doc>
- Gómez, C. S. (2016). Autoevaluando entre letras. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3149/TE-19048.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Graham, S., & R. Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational psychologist*. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.pedagogica.edu.co/ehost/detail/detail?vid=37&sid=c1340897c7714fa8a084851f4c2fcfea%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZI>
- Grajales, H. P. (2006). *Comprensión y producción de textos*. Coop. Editorial Magisterio.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. In *BJEP Monograph Series II, Number 6-Teaching and Learning Writing* (Vol. 113, No. 135, pp. 113-135). British Psychological Society. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/233517535_Self-regulated_strategy_development_in_writing_Premises_evolution_and_the_future_BJEP_Monograph_Series_II_No_6
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The science of writing*, 1, 72. Recuperado de https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/OBLIGHayes._Nuevo_marco_para_la_comprension_de_lo_cognitivo_y_lo_emocional_escritura.pdf
- Latorre, Antonio (2005) *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

- López, P., Fidalgo, R., y Torrance, M. (2016). La adquisición de la autorregulación en composición escrita. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64023/1/Psicologia-y-educacion_186.pdf
- Marinkovich Ravena, J. (1999). Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. *Revista signos*, 32(45-46), 121-128. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-09341999000100012&script=sci_arttext&tlng=en#adam92
- Ochoa-Angrino, S., ESPINOSA, L. A., RESTREPO, M. C., y Mosquera, S. (2008). Funcionamiento metacognitivo de niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. *Acta colombiana de psicología*, 11(2), 77-88. Recuperado de <http://repository.ucatolica.edu.co:8080/jspui/bitstream/10983/431/1/v11n2a08.pdf>
- PEI Instituto Pedagógico Nacional (2001). Recuperado de <http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/ORIGINAL%20PEI%202001.pdf>
- Redondo, F. G. (1994). *El lenguaje literario: teoría y práctica* (Vol. 6). Edaf.
- Redondo, R. F., Torrance, M., y Ramón, P. R. (2011). Comparación de dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la competencia escrita. *Psicothema*, 23(4), 672-680. Recuperado de <http://www.psicothema.com/PDF/3940.pdf>
- Romero, R. F., Pachón, M. C. T., Bohórquez, S. P. M., y Vanegas, C. P. (2003). Explorando la metacognición: Evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista colombiana de psicología*, 12, 75-98. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1193>

Salazar Beltrán, J. A. (2016). La escritura a través de la metacognición. Recuperado de

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3162/TE-19041.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Mexico. Recuperado de

<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Sánchez, Jesús Lobato (2007). *Saber escribir*. Aguilar.

Secretaría distrital de planeación, Boletín número 5, recuperado de

<http://www.sdp.gov.co/system/tdf/repositorio-dice/dice201-dinamicaempresarial-31032018.pdf?file=1&type=node&id=8794&force=>

Secretaría distrital del hábitat, Diagnóstico, recuperado de

<https://habitatencifras.habitatbogota.gov.co/documentos/boletines/Localidades/Usaquen.pdf>

Secretaría general de la alcaldía de Bogotá, Recuperado de

<http://www.bogota.gov.co/localidades/usaquen>

Vega, Ó. A. (2007). El relato perfecto: teoría del cuento en Horacio Quiroga. *Revista*

Espiga, 7(14), 99-110.

Zimmerman, B. J., y Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.

Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers:

The effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26(1), 91-110.

Recuperado de

<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.pedagogica.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=f9a0a845-c8d4-4e6a-b598-05e1b55d42de%40sessionmgr4007>

Anexos

Anexo 1. Cuestionario



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Querido(a) estudiante:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS



Te invito a que muy amablemente respondas las siguientes preguntas. Tus respuestas son muy importantes ya que estas me ayudarán a enriquecer la elaboración de mi proyecto de grado. Te pido el favor que respondas todas las preguntas de una manera clara y sincera. Muchas gracias por tu colaboración.

Datos Personales: Edad: _____ Género: _____

1. ¿Cómo se llama el barrio donde vives? _____
2. ¿Qué personas viven contigo? _____

En la siguiente pregunta marca con una (x) la respuesta:

3. ¿Cuál es el nivel educativo de tus papás?

Pariete/nivel educativo	Primaria	Secundaria	Tecnológico	Profesional	Ninguno
Papá					
Mamá					

4. ¿En qué trabajan tus papás? _____
5. A la hora de hacer tareas o actividades relacionadas con el colegio, ¿Quién te ayuda?

En las siguientes preguntas marca con una (x) la(s) respuesta(s), puedes marcar más de una opción:

6. ¿Con qué servicios cuentas en tu casa?
 - Televisión por cable
 - Internet
 - Teléfono local
 - Teléfono celular ¿De quién? _____
7. ¿Con qué están relacionadas las actividades que realizas en tu tiempo libre? ¿Cuáles son?
 - Deporte ¿Cuál? _____
 - Música ¿Cuál? _____
 - Lectura ¿Cuál? _____

- Redes sociales ¿Cuál? _____
- Videojuegos ¿Cuál? _____
- Ver videos ¿Cuál? _____
- Jugar con juguetes ¿Cuál? _____
- Arte ¿Cuál? _____
- Danza ¿Cuál? _____

8. ¿Cuáles son tus materias favoritas? _____

9. ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de lengua castellana? ¿Por qué?

10. ¿Qué actividades se realizan en la clase de lengua castellana? _____

11. En las siguientes preguntas marca con una (x) la(s) respuesta(s), puedes marcar más de una opción:

12. ¿Qué actividades te gustaría que se desarrollaran en la clase de lengua castellana?

- Actividades en grupo
- Actividades a campo abierto
- Obras de teatro
- Lecturas en voz alta
- Elaboración de escritos
- Concursos ¿De qué tipo? _____
- Otra ¿Cuál? _____

13. ¿Qué tipo de textos te gusta leer?

- Cuentos ¿Por qué? _____
- Cómic ¿Por qué? _____
- Fábulas ¿Por qué? _____
- Poemas ¿Por qué? _____
- Novelas ¿Por qué? _____
- Historias ¿Por qué? _____
- Ninguno ¿Por qué? _____
- Otros ¿Por qué? _____

14. ¿Qué es lo que más te gusta a la hora de leer un libro o un texto?

- Me divierto
- Las imágenes
- Imaginarme lo que está escrito
- Aprender cosas nuevas
- Transportarme a otros mundos
- Conocer nuevas culturas y prácticas
- Nada
- Otra ¿Cuál? _____

15. ¿Cuál es el libro que más te ha gustado leer? _____

16. ¿Te gusta escribir? Si, no ¿Por qué? _____

17. ¿Te parece difícil escribir? Si, no ¿Por qué? _____

En las siguientes preguntas marca con una (x) la(s) respuesta(s), puedes marcar más de una opción:

18. A la hora de escribir ¿Qué es lo que más te divierte?

- Poder expresar mis sentimientos
- Poder transmitir información
- Poder mejorar mi ortografía
- Inventar historias
- Pensar que otras personas pueden leer mis escritos
- Nada
- Otra

¿Cuál? _____

19. Tú crees que la escritura es útil para:

- Obtener una nota en la clase
- Recordar lo que tienes que hacer
- Expresarte
- Contar sucesos
- Otra

¿Cuál? _____

20. ¿Has escrito cosas diferentes de las que se te piden en el colegio? Si, no ¿Para qué? ¿Para quién?

¡Gracias, lo hiciste muy bien!

Anexo 2. Extractos de diarios de campo

Fecha: 23 de abril

<p>P: 'un ciclón perdón, y su agenda desapareció, anota en el cuaderno por favor, con esfero por favor, con lápiz no, ya están muy grandes, todos tienen que escribir con esfero en cuarto. listo, debajo van a poner: papitos dos puntos, ahí seguido escriben reciban un saludo cordial, reciban con ce, con be, sshh /se dirige a mesa 4/ reciban con ce, con be, me escriben todo lo que estoy dictando, todo por favor, yo dije reciban con c y con b ¿lo dije o no?, entonces, para qué creen que lo digo'</p> <p>E: '¿reciban un saludo cordial?'</p> <p>P: /mira a la estudiante de la mesa 3 asintiendo/ dos puntos seguidos, reciban un saludo cordial. punto seguido. /se dirige a mesa 3/ con esfero amigo, les informo, ese les con ele mayúscula porque después de punto seguido va mayúscula, les informo, letra cursiva, les informo que esta es la última, que esta es la última, última con tilde en la u, semana, con ese, que con letra cursiva mi amor, estamos fortaleciendo la motricidad fina, es otra cosa que hable a principio de año, la última semana del primer trimestre.'</p>	<p>Normas. Dictado con énfasis en aspectos de gramática y ortografía.</p> <p>Normas.</p>
---	--

Fecha: 7 de mayo

<p>P: /sigue leyendo de una guía y sigue dictando, empieza a caminar por el salón/ 'Cuando las letras ge y jota están acompañadas de las vocales, vocales con uve, de las vocales, de las vocales a, o y u ajá, i latina ¿no?, ah perdón, y griega, no la vocal i, sino la letra y, pues, de hecho la real academia de la lengua, que es la entidad y la organización que dice y está actualizando las reglas de ortografía dijo que ya no se debía llamar y griega sino ye, para poderla diferenciar de la otra, ye. ¿Listo? Entonces repito: a, o y, o sea ye, ¿qué vocal nos falta?'</p> <p>ES: 'U'</p> <p>P: 'Muy bien. ¿Qué parte no entendimos? Vocales también se escribe con uve. /Se dirige a Nicol de la mesa #2/ Yo dicto la ortografía pero tú tienes que escuchar y hacerlas. ¿Listo? /se dirige a todos los estudiantes/ Miren que su compañera haya escrito bien. Y, o sea ye, u. ¿Por qué ponemos y o ponemos y? Porque estamos haciendo una lista de cuántas cosas, estamos haciendo una lista de cuántas cosas. Tres. Cada lista... ¡Hey! /se dirige a mesa 1/ Mirar pero no hablar. Cada elemento se separa con ¿qué? /nadie responde/ Coma, con coma y ¿cuando vamos a mencionar el último?'</p> <p>ES: 'Y'</p> <p>P: 'Ponemos y, o sea ye. ¿Listos? Es por eso, para que lo tengan claro. Su sonido... ¿Qué pasó? Su sonido es diferente. Chicos yo dicto la ortografía: Su sonido es diferente, por favor escúchenla y aplíquenla. Punto aparte. Cuando las letras ge y jota punto aparte. Cuando las letras ge y jota están acompañadas de las vocales, vocales con uve. ¿Qué vocales, chicos?'</p>	<p>Dictado con énfasis en aspectos de gramática y ortografía</p>
--	--

Anexo 3. Extractos talleres en clase

2. Señala cuántos versos tiene cada estrofa del poema 1. 16 versos (8)

3. Señala cuántos versos tiene el poema 2. 7 versos

4. Explica el tema central de cada poema.

(P1) Cuenta que en el otoño caen las hojas (P2) Muestra cómo se ve el otoño

Comprensión inferencial

5. Explica con tus palabras el significado del título del poema 1. Es que llega el otoño

6. En el poema 2, la expresión "Por un camino de oro", representa la estación de:

a. Invierno b. Otoño c. Primavera

7. En la primera estrofa del poema 1 la expresión "Muchas hojitas ya se despiden de las flores", significa que:

a. Las hojitas se van de viaje.


b. Las hojitas se caen de los árboles y las plantas.

c. Las hojitas se convierten en platillos voladores.

8. ¿Por qué en otoño los árboles pierden su color verde y las hojas se vuelven amarillas o rojas, se secan y se caen? Explica tu respuesta. Porque ya casi llega el invierno y las hojas se caen para que las raíces se fortalezcan

Comprensión intertextual

9. Encierra el dibujo que representa la estación de la que se habla en los poemas anteriores.



Valoración crítica

10. ¿Por qué crees que el otoño es una estación bella, si las aves se van y las plantas pierden las hojas y las flores? Por sus paisajes

8. ¿Qué sentimientos expresa la autora del poema?

Mucho que cuando ella lo estaba escribiendo con mucha emoción y alegría.

9. ¿Qué sentimientos despierta el poema en ti?

Mucha locura y fantasía y emoción.

10. Escribe las características que tiene la forma del poema

Intentar cambiar la realidad de nuestro mundo y por eso pata arriba y tener otro punto de vista.

19. Lee las siguientes afirmaciones, contesta V o F y justifica tu respuesta.

- El símil indica una relación de semejanza entre dos palabras o ideas. F Porque es una comparación
- Las coplas pertenecen al género narrativo. F Porque es una composición de versos
- La hipérbol es una figura literaria que exagera cualidades y acciones. F Porque es la forma de exagerar un objeto
- Hay rima entre las palabras *deliciosa* y *risueña*. F Porque es una rima errante

20. Escribe una oración que relacione los grupos de términos.

a. poema - versos - estrofas El poema tiene estrofas y las estrofas tienen versos

b. símil - metáfora - hipérbol El símil, la metáfora y el hipérbol son figuras literarias

c. poema - canción - copla El poema, la canción y la copla son textos literarios

Anexo 4. Prueba diagnóstica



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
ACTIVIDAD DE DIAGNÓSTICO



1. Lee atentamente el siguiente cuento del autor Gianni Rodari:

Domingo por la mañana

El señor César era muy rutinario. Todos los domingos por la mañana se levantaba tarde, daba vueltas por casa en pijama y a las once se afeitaba, dejando abierta la puerta del baño.

Aquel era el momento esperado por su hijo Francisco, que tenía sólo seis años, pero manifestaba ya una inclinación por la medicina y la cirugía. Francisco tomaba el paquete de algodón hidrófilo, la botellita de alcohol desnaturalizado, el sobre de los esparadrapos, entraba al baño y se sentaba en el taburete a esperar.

— ¿Qué hay?, pregunta el señor César, enjabonándose la cara.

Los otros días de la semana se afeitaba con la máquina eléctrica, pero el domingo usa todavía el jabón y las cuchillas. Francisco se torcía en el pequeño asiento, serio, sin responder.

— ¿Entonces?

— Bien –decía Francisco- puede ser que tú te cortes. Entonces yo te curaré.

— Ya –decía el señor César.

— Pero no te cortes a propósito como el domingo pasado –decía Francisco severamente-, a propósito no vale.

— De acuerdo –decía el señor César.

Pero cortarse sin hacerlo aposta no lo lograba. Intentaba equivocarse sin quererlo, pero es difícil y casi imposible. Hacía de todo para estar distraído, pero no podía. Finalmente, aquí o allá, el corte llegaba y Francisco podía entrar en acción. Secaba el hilo de sangre, desinfectaba, pegaba el esparadrapo. Así cada domingo el señor César regalaba un hilo de sangre a su hijo, y Francisco estaba convencido de ser útil a su distraído padre.

1. ¿Cuál fue la parte del cuento que más te gustó? ¿Por qué?

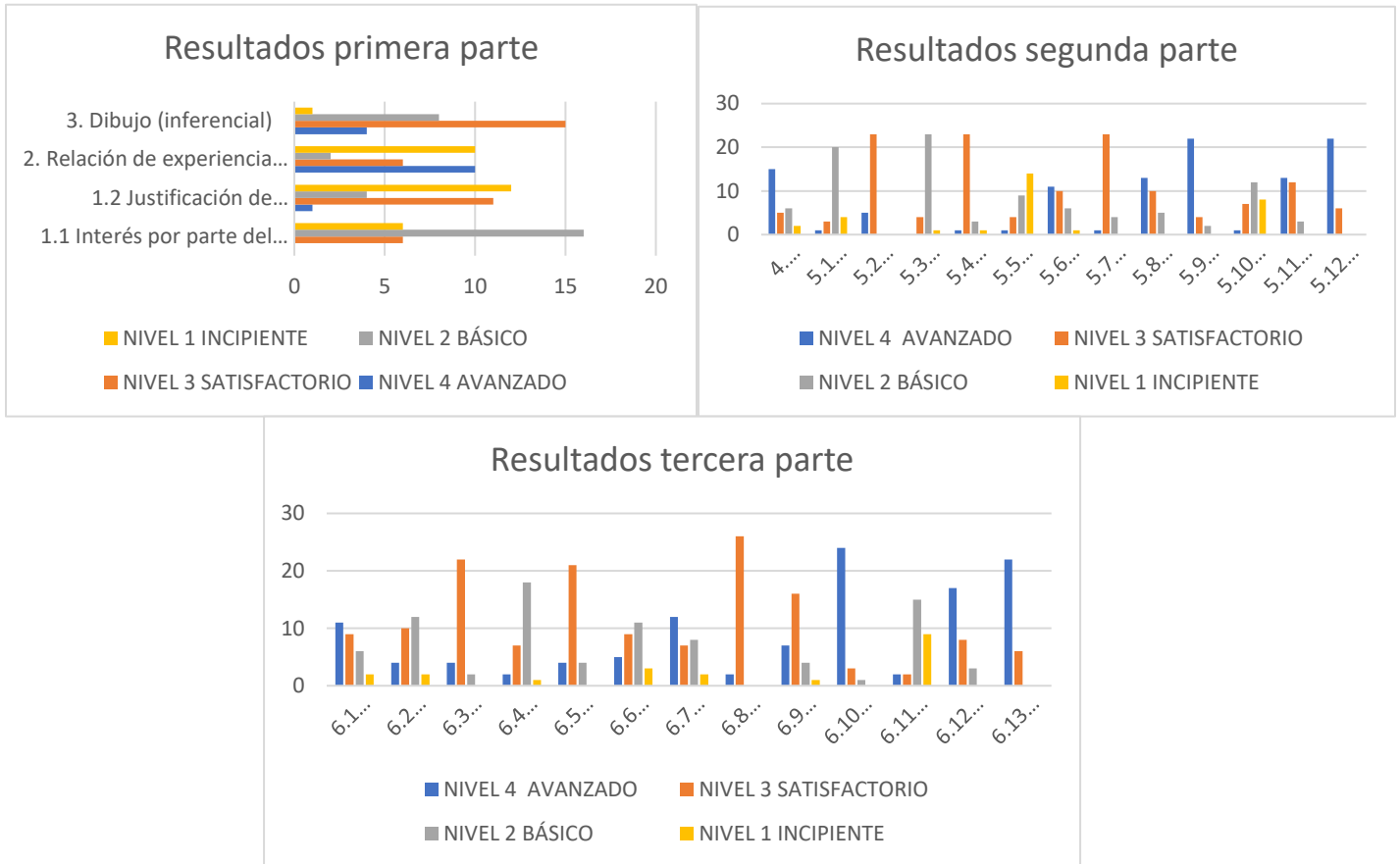
2. Menciona alguna situación similar a la de Francisco y su padre que tú hayas vivido.

Anexo 5: Extracto de rúbrica de evaluación

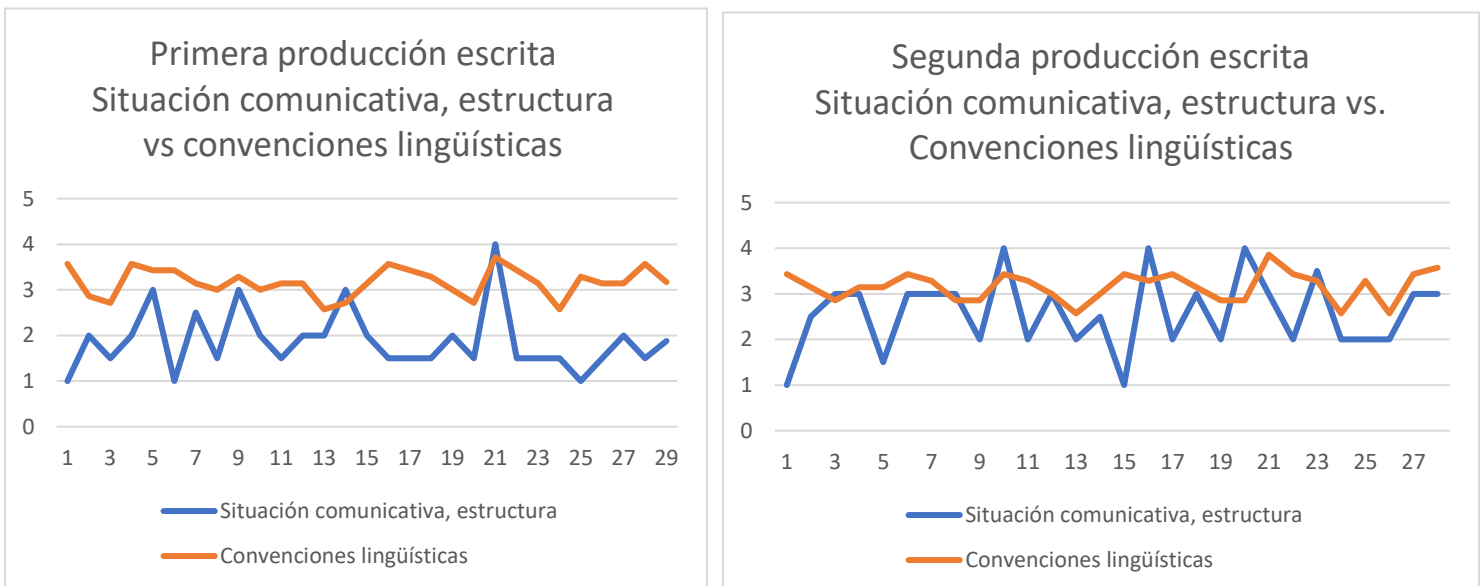
Categoría/puntuación	NIVEL 4 - AVANZADO	NIVEL 3 - SATISFACTORIO	NIVEL 2 - BÁSICO	NIVEL 1- INCIPIENTE
6.1 Relación con el dibujo base	La narrativa, real o imaginada, tiene clara y efectivamente una relación con la imagen	La narrativa, real o imaginada, tiene una relación adecuada con la imagen	La narrativa, real o imaginada, tiene una relación parcial con la imagen	La narrativa, real o imaginada, no guarda ninguna relación con la imagen
6.2 Adecuación a la situación comunicativa	<p>El texto se ajusta al tema y al propósito de narrar estableciendo un escenario, narrador y personajes.</p> <p>La narración presenta una elaboración completa utilizando detalles, diálogos y descripción.</p>	<p>El texto se ajusta al tema, pero no al propósito de narrar pues establece sólo dos de los siguientes elementos: escenario, narrador y/o personajes.</p> <p>La narración cuenta con una elaboración simple pues cuenta con una cantidad mínima de detalles, diálogos y descripciones.</p>	<p>El texto se ajusta al tema, pero no al propósito de narrar pues establece sólo alguno de los siguientes elementos: escenario, narrador o personajes.</p> <p>La narración cuenta con una elaboración superficial utilizando detalles, diálogos y descripciones parciales y desiguales.</p>	<p>El texto no se ajusta al tema y no se ajusta al propósito de narrar.</p> <p>La narración no cuenta con detalles, diálogos ni descripción.</p>
6.3 Coherencia	<p>El texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.).</p> <p>El texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria.</p> <p>Es posible reconstruir su sentido global con facilidad.</p>	<p>El texto presenta vacíos de información.</p> <p>El texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria.</p> <p>Es posible reconstruir su sentido global con algo de dificultad.</p>	<p>El texto presenta vacíos de información.</p> <p>El texto presenta algunas (una o dos) digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria.</p> <p>Es posible reconstruir su sentido global, aunque con gran dificultad.</p>	<p>El texto no presenta información suficiente para construir un sentido.</p> <p>El texto presenta frecuentes (tres o más) digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria.</p> <p>No es posible reconstruir su sentido global.</p>
6.4 Cohesión (conectores)	El texto presenta variados (más de tres) conectores (temporales, causales, consecutivos, condicionales, etc.).	El texto presenta variados (tres o más) conectores. (temporales, causales, consecutivos, condicionales, etc.).	El texto presenta algunos conectores que pueden ser escasos (uno o dos) o muy repetitivos.	El texto presenta enumeraciones o yuxtaposiciones sin conectores.
6.5 Cohesión (referencialidad)	Utiliza de manera correcta los recursos de cohesión (sustituciones léxicas o pronominales) que el texto requiere. Pueden darse algunos casos de repeticiones innecesarias, pero se presenta algún caso de sinonimia.	Utiliza algunos recursos de cohesión (sustituciones léxicas o pronominales) aunque puede hacerlo de forma incorrecta en un caso puntual. Pueden aparecer numerosos casos de repeticiones innecesarias.	Utiliza pocos recursos de cohesión (sustituciones léxicas o pronominales), hay abundantes repeticiones o errores de referencialidad.	No utiliza recursos de cohesión (sustituciones léxicas o pronominales) o los usa de manera incorrecta en la mayoría de los casos.
6.6 Estructura	<p>El texto presenta todas las partes de la narración: título, inicio, conflicto, desarrollo, desenlace.</p> <p>Se presenta un conflicto claramente definido.</p> <p>El desenlace está bien construido o bien resuelto.</p>	<p>El texto presenta todas las partes de la narración: título, inicio, conflicto, desarrollo, desenlace (podría no presentarse el título).</p> <p>Se presenta un conflicto débilmente definido.</p> <p>El desenlace es abrupto, incompleto o resuelto</p>	<p>Ausencia de alguna de estas partes de la narración: inicio, conflicto, desarrollo, desenlace.</p> <p>El texto presenta un inicio, conflicto, desarrollo o desenlace que no están claramente definidos.</p>	El texto presenta una descripción o enumeración, sin evidenciar un avance desde un estado inicial hacia un estado final de los acontecimientos.

		únicamente con una fórmula del tipo "fin", "colorín colorado", "vivieron felices para siempre".		
6.7 Convenciones lingüísticas (legibilidad)	Su letra es clara en todo el texto.	Su letra es confusa en aproximadamente el 20% del texto.	Su letra es confusa en aproximadamente el 50% del texto.	Su letra es confusa en aproximadamente un 70% del texto.
6.8 Convenciones lingüísticas (uso del espacio)	Organiza adecuadamente el texto en el espacio de la hoja, cuida los márgenes y pueden aparecer distintos recursos gráficos (cambios de letra, subrayado, centrado) que muestran buen dominio de la compaginación visual.	Organiza adecuadamente el texto en el espacio de la hoja y cuida los márgenes.	Organiza el texto, en su mayor parte, en el espacio de la hoja pero no cuida, en general, los márgenes.	No organiza el texto en el espacio de la hoja.
6.9 Convenciones lingüísticas (ortografía)	El texto no presenta faltas de ortografía o solo 1 error.	Pocas palabras presentan faltas de ortografía (entre 2 y 4 errores).	Algunas palabras presentan faltas de ortografía (entre 5 y 6 errores).	Muchas palabras presentan faltas de ortografía (más de 7 errores).
6.10 Convenciones lingüísticas (segmentación)	No comete errores al segmentar palabras o presenta solo 1 error.	Comete algunos errores en la segmentación de palabras (entre 2 y 4).	Comete varios errores en la segmentación de palabras (entre 5 y 7).	Comete muchos errores en la segmentación de palabras (más de 7).
6.11 Convenciones lingüísticas (puntuación)	Utiliza coma, punto seguido y punto y aparte correctamente en todos los casos (se admite un error poco relevante) es decir que segmenta correctamente el texto en párrafos.	Utiliza coma, punto seguido y punto y aparte correctamente en la mayor parte de los casos. Segmenta en su mayor parte el texto en párrafos.	Utiliza correctamente pocos signos de puntuación.	No utiliza signos de puntuación o los utiliza mal.
6.12 Convenciones lingüísticas (mayúsculas)	Utiliza las mayúsculas correctamente o presenta solo 1 error.	Comete pocos errores en el uso de las mayúsculas (solo 2).	Comete varios errores en el uso de las mayúsculas	Comete reiterados errores en el uso de mayúsculas.
6.13 Convenciones lingüísticas (morfosintaxis)	Ninguna oración presenta errores morfosintácticos o puede aparecer algún error no relevante, tal como un caso de concordancia.	Pocas oraciones presentan errores morfosintácticos tales como: oraciones inconclusas, oraciones con orden incorrecto de componentes, errores de concordancia, errores en el uso de las preposiciones.	Algunas oraciones presentan errores morfosintácticos tales como: oraciones inconclusas, oraciones con orden incorrecto de componentes, errores de concordancia, errores en el uso de las preposiciones.	La mayoría de las oraciones presenta errores morfosintácticos tales como: oraciones inconclusas, oraciones con orden incorrecto de componentes, errores de concordancia, errores en el uso de las preposiciones.

Anexo 6. Resultados prueba diagnóstica



Anexo 7. Interpretación resultados prueba diagnóstica



Anexo 8. Rúbrica de evaluación















UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL

NOMBRE DEL PROFESOR	Angie Tatiana Molano Guzmán		
ASIGNATURA	Lengua castellana	CURSO	403

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

SEGUIMIENTO POR PARTE DE LA PROFESORA

	¡VAS MUY BIEN!	VAS BIEN	VAS REGULAR, PUEDES MEJORAR	DEBES SEGUIR TRABAJANDO
Situación comunicativa	<p>- Tu texto se ajusta al tema que propusiste en el plan. - Además, tu texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios y establece todos sus elementos: narrador, personajes, acción, lugar y tiempo. - Así mismo, tu narración presenta diálogos completos y descripciones detalladas.</p> 	<p>- Tu texto se ajusta al tema que propusiste en el plan. - Además, tu texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios, pero sólo establece cuatro de sus elementos: <input type="checkbox"/> Narrador <input type="checkbox"/> Personajes <input type="checkbox"/> Acción <input type="checkbox"/> Lugar <input type="checkbox"/> Tiempo. - Por otro lado, tu narración presenta diálogos y descripciones completas.</p> 	<p>- Tu texto se ajusta al tema que propusiste en el plan. - Además, tu texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios, pero sólo establece tres de sus elementos: <input type="checkbox"/> Narrador <input type="checkbox"/> Personajes <input type="checkbox"/> Acción <input type="checkbox"/> Lugar <input type="checkbox"/> Tiempo. - Sin embargo, tu narración presenta diálogos incompletos y descripciones simples.</p> 	<p>- Tu texto no se ajusta al tema que propusiste en el plan. - Sin embargo, tu texto es una narración pues cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios, pero solo establece dos de sus elementos: <input type="checkbox"/> Narrador <input type="checkbox"/> Personajes <input type="checkbox"/> Acción <input type="checkbox"/> Lugar <input type="checkbox"/> Tiempo. - Aunque, tu narración no presenta diálogos ni descripciones.</p> 

<p style="text-align: center;">Coherencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tu texto tiene un tema claro y todas tus ideas están relacionadas con ese tema. - Además, tu texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.). - Por lo tanto, es posible reconstruir el sentido global de tu texto con facilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tu texto tiene un tema claro y todas tus ideas están relacionadas con ese tema. - Sin embargo, tu texto no presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.). - Por lo tanto, es posible reconstruir su sentido global con algo de dificultad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tu texto tiene algunas ideas que no están relacionadas con el tema que propusiste. - Además, tu texto no presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.). - Por lo que es posible reconstruir su sentido global aunque con gran dificultad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las ideas de tu texto no se ajustan al tema que propusiste en el plan. - Además, tu texto no presenta información suficiente (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.). - Por lo que no es posible reconstruir el sentido global de tu texto. 
<p style="text-align: center;">Cohesión</p>	<p>Tu texto presenta más de tres conectores diferentes (adición, contraste, secuencia, consecuencia, finalidad, etc.) y siempre están bien usados.</p> 	<p>Tu texto presenta tres conectores diferentes (adición, contraste, secuencia, consecuencia, finalidad, etc.) y siempre están bien usados.</p> 	<p>Tu texto presenta uno o dos conectores (adición, contraste, secuencia, consecuencia, finalidad, etc.), están bien usados, pero son muy repetitivos.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Tu texto no presenta conectores por lo que tus ideas están enumeradas y no se relacionan entre sí. - O usas uno o dos conectores (adición, contraste, secuencia, consecuencia, finalidad, etc.) pero están mal usados. 

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Estructura</p>	<p>- Tu texto presenta todas las partes de la narración: título, principio, nudo, desenlace.</p> <p>- Además, tu narración presenta un conflicto o problema claramente definido.</p> <p>- Así mismo, el desenlace está bien construido, pues se resuelve el conflicto o problema planteado.</p>	<p>- Tu texto presenta todas las partes de la narración: título, principio, nudo, desenlace. (podría faltar el título)</p> <p>- Sin embargo, tu narración no presenta un conflicto o problema claramente definido.</p> <p>- Y el desenlace no está bien construido, pues es incompleto o resuelto únicamente con una fórmula del tipo "fin", "colorín colorado", "vivieron felices para siempre".</p>	<p>- Tu texto cuenta con solo dos de las siguientes partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Principio <input type="checkbox"/> Nudo <input type="checkbox"/> Desenlace <p>- Tu texto no presenta un conflicto o problema bien definido.</p> <p>- Y el desenlace no está bien construido y es incompleto.</p>	<p>- Tu texto no cuenta con ninguna de las partes de la narración.</p> <p>- Pues tu texto presenta una descripción o enumeración de ideas sin evidenciar un avance desde un estado inicial hacia un estado final de los acontecimientos.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Ortografía</p>	<p>Tu texto no presenta faltas de ortografía o solo 1 error, pues:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Usas adecuadamente las mayúsculas. <input type="checkbox"/> Acentúas (pones tildes) bien en todas las palabras. <input type="checkbox"/> Usas adecuadamente las letras (b, v, c, s, x, g, j, h, ll, y, m, n, q, r y combinaciones). 	<p>Tu texto presenta entre 2 y 4 errores ortográficos entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Uso de mayúsculas. <input type="checkbox"/> Acentuación (uso de tildes) <input type="checkbox"/> Uso adecuado de las letras (b, v, c, s, x, g, j, h, ll, y, m, n, q, r y combinaciones). 	<p>Tu texto presenta entre 5 y 7 errores ortográficos entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Uso de mayúsculas. <input type="checkbox"/> Acentuación (uso de tildes) <input type="checkbox"/> Uso adecuado de las letras (b, v, c, s, x, g, j, h, ll, y, m, n, q, r y combinaciones). 	<p>Tu texto presenta entre más de 7 errores ortográficos entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Uso de mayúsculas. <input type="checkbox"/> Acentuación (uso de tildes) <input type="checkbox"/> Uso adecuado de las letras (b, v, c, s, x, g, j, h, ll, y, m, n, q, r y combinaciones).



Puntuación	<p>- En tu texto utilizas más de 5 signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, guiones, entre paréntesis, signos de interrogación, signos de admiración, etc.) y siempre están usados correctamente.</p> <p>- Por otro lado, siempre segmentas correctamente el texto en párrafos.</p>	<p>- En tu texto utilizas entre 3 y 5 signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, guiones, entre paréntesis, signos de interrogación, signos de admiración, etc.) y en su mayoría están usados correctamente.</p> <p>- Por otro lado, segmentas tu texto, en su mayor parte, en párrafos.</p>	<p>- En tu texto utilizas entre 1 y 2 signos de puntuación (coma, punto seguido, punto aparte, guiones, entre paréntesis, signos de interrogación, signos de admiración, etc.) y en su mayoría están usados correctamente.</p> <p>- Por otro lado, segmentas tu texto, en su mayor parte, en párrafos.</p>	<p>- En tu texto no utilizas signos de puntuación o los que utilizas están mal usados.</p> <p>- Por otro lado, no segmentas tu texto en párrafos.</p>
Observaciones generales	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			



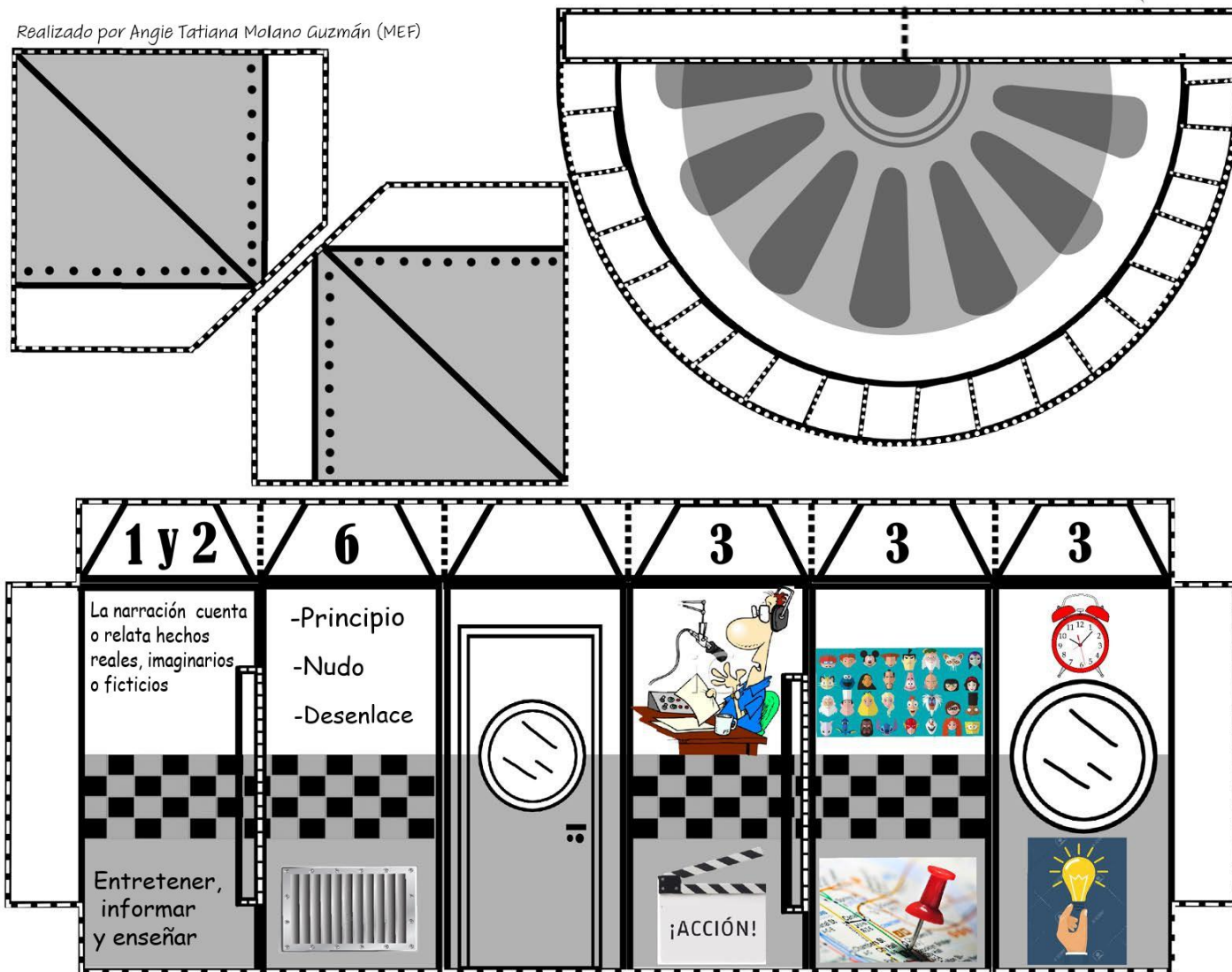
Anexo 9. Cuadro explicativo de la narración

NARRACIÓN			
1	¿Qué es la narración?	La narración cuenta o relata hechos reales, imaginarios o ficticios que se desarrollan durante un periodo de tiempo en medio de algún escenario con acciones y personajes determinados.	
2	Función de la narración	Entretener, informar y enseñar. Contar episodios en un orden lineal, cronológico y progresivo.	
3	Elementos de la narración	 <p>Narrador Es el encargado de relatar la historia, presenta a los personajes y los sitúa en un lugar y tiempo determinado.</p>	 <p>Acción Lo que sucede, se desarrolla, se mueve y se transforma en la historia a través del tiempo y en un lugar..</p>
		 <p>Personajes Son quienes realizan la acción. Se conocen por sus características físicas y psicológicas. Existe el protagonista o antagonista y los personajes secundarios.</p>	 <p>Lugar Interior, exterior, abierto o cerrado.</p>
		 <p>Tiempo Externo o interno.</p>	 <p>Tema Punto esencial en torno al cual gira la narración.</p>

4	Tipos de narrador	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Narrador omnisciente</u>: Conoce y cuenta todo lo que sucede: acciones, sucesos externos, sentimientos y pensamientos de los personajes. • <u>Narrador objetivo</u>: Conoce y cuenta los hechos desde fuera. El diálogo es el medio por el cual los personajes se dan a conocer. • <u>Narrador testigo</u>: Es un personaje que cuenta lo que ve desde su perspectiva. • <u>Narrador autobiográfico</u>: El autor es el mismo narrador y es protagonista de su historia.
6	Estructura de la narración	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Principio</u>: Parte donde se presentan las expectativas del hecho, los personajes y el ambiente. 2. <u>Nudo</u>: Se desarrolla la trama de los acontecimientos desencadenados de forma amena y fluida. Se presentan las descripciones, los diálogos, las emociones y los sentimientos. 3. <u>Desenlace</u>: Momento en el que se resuelve la situación planteada o conflicto y se da finalización a la tensión o misterio.
7	Tipos de texto	Epopeya, cuento, leyenda, novela, fábula y relato.
8	T I P S	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia y unidad en el relato. • Presentar los hechos en un orden cronológico y progresivo. • Diferenciar las acciones principales de las secundarias. • Incorporar descripciones y diálogos. • Mantener la intriga y la atención por medio de descripciones de ambientes, personajes, diálogos, sentimientos, pensamientos e impresiones. • Los tiempos verbales suelen estar en pasado. • Evitar redundancias. • Proporcionar un buen comienzo. • Dar sensación de claridad y de verosimilitud. • Usar frases simples, no densas ni complejas para que la acción avance fluidamente en conexión con el paso del tiempo.

Anexo 10. Cohete de la narración

Realizado por Angie Tatiana Molano Guzmán (MEF)



MI PLAN DE ESCRITURA

IDEAS

1. ¿Qué ideas tengo acerca del tema?
 - Lugar: Presentar un lugar de la región andina, en específico la sierra nevada del Cocuy.
 - Problema: Que el personaje principal se sienta solo.
 - Solución: La laguna creadora ofrece una una solución: un hermano para toda la vida.
 - Descripciones: Actividades del personaje principal y su familia.
 - Tema: Relación y amor entre hermanos.
 - Cuidado entre los hermanos.
 - Felicidad en la familia.
2. ¿Algún aspecto en el que nadie se le ocurriría pensar?
Sí, la familia central de la narración será de animales y su creador será una laguna.
3. ¿Hay ideas repetidas? ¿cuál puedo eliminar?
Sí, la quinta y la sexta. Eliminaré la sexta: cuidado entre los hermanos.
4. ¿Hay alguna idea importante que aún no he considerado?
Hasta el momento no.

PÚBLICO

1. ¿A quién va dirigido este texto?
A todas aquellas familias que vayan a tener un segundo bebé o más y estén interesadas en saber más sobre la naturaleza de Colombia.
2. ¿Quién lo leerá?
Una gran comunidad de lectores, entre ellos, padres, niños de primera infancia y adolescentes.
3. ¿Qué pueden pensar ellos de este texto?
Que es muy interesante porque además de describir la naturaleza, se vinculará un tema cotidiano entre todas las familias: la hermandad.

OBJETIVO

1. ¿Con qué finalidad escribo este texto?

Para que mis lectores conozcan en detalle la naturaleza de la sierra nevada del Cocuy y además se entretengan con la historia de la familia, ya que se podrán sentir identificados con algunos aspectos de esta. Además, quiero enseñar algunos valores importantes dentro de una familia, tales como compartir, amar y proteger al otro.

2. ¿Por qué este texto impactará?

Porque además de exponer una parte de la naturaleza de Colombia, se enseñarán valores importantes en una familia y se divertirán a la vez.

ORGANIZACIÓN

1. ¿Cómo empezaré?

Dando a conocer la dinámica familiar del personaje principal, tales como actividades en la familia y su parentesco entre ellos.

2. ¿Qué ideas puedo agrupar en un mismo párrafo?

- El lugar, las descripciones de los familiares, del personaje principal y sus actividades.
- El problema del personaje principal y sus sentimientos.
- La solución que le brinda la laguna.
- Los sentimientos del personaje principal con la solución que le brinda la laguna y su relación, es decir los valores que hay con el nuevo integrante.

3. ¿Cómo ordenaré los párrafos?

En el primer párrafo escribiré el lugar, las descripciones de los familiares, del personaje principal y sus actividades. En el segundo párrafo irá el problema del personaje principal y sus sentimientos. En el tercer párrafo daré la solución que le brinda la laguna al personaje principal. En el cuarto párrafo escribiré los sentimientos del personaje principal con la solución que le brinda la laguna y su relación, es decir los valores que hay, con el nuevo integrante.

4. ¿Qué dejaré para el final?

La enseñanza de que un hermano es un compañero de vida con el cual nunca te sentirás solo.

Realizado por: Angie Tatiana Molano G. (MEF)