

**ALCANZO MI VOZ, PROPONGO MI VOZ: DE LAS ESTRATEGIAS
METACOGNITIVAS A LA ESCRITURA NARRATIVA**

MARÍA PAULA RODRÍGUEZ BOADA

ASESOR:

ANDRÉS TARSICIO GUERRA

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

2020

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA

FIRMA

FIRMA

A mi familia por estar siempre a mi lado.

Por su paciencia, comprensión y apoyo.

Y a Dios por darme la oportunidad de culminar mis estudios profesionales.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	vii
CAPÍTULO I	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1. Contextualización	1
1.1.1. Caracterización de la localidad y de la institución educativa.....	1
1.1.2. Caracterización interna	2
1.2. Prueba diagnóstica	6
1.3. Descripción del problema de investigación	8
1.4. Justificación del problema de investigación	10
1.5. Pregunta de investigación	12
1.6. Objetivo general.....	12
1.7. Objetivos específicos	12
CAPÍTULO II	13
MARCO DE TEÓRICO	13
2.1. Antecedentes del problema de investigación.....	13
2.2. Referentes teóricos.....	16
CAPÍTULO III	23
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	23
3.1. Paradigma de investigación	23
3.2. Definición del enfoque de investigación.....	24
3.3. Metodología de investigación	26
3.4. Herramientas metodológicas requeridas para la investigación	27
3.5. Definición de la matriz de análisis.....	28

3.6. Consideraciones éticas para la investigación.....	29
CAPÍTULO IV.....	30
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	30
4.1. Fase de sensibilización - “Alcanzo Mi Voz”	32
4.2. Fase de producción - “Propongo Mi Voz”.....	32
4.3. Fase de revisión - “Aún Puede Ser Mejor”	33
4.4. Cronograma de actividades.....	33
CAPÍTULO V.....	34
ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	34
5.1. Escritura como proceso.....	35
5.1.1. Descripción de resultados.....	35
5.1.2. Análisis de resultados	36
5.2. Estrategias metacognitivas.....	57
5.2.1. Descripción de resultados.....	57
5.2.2. Análisis de resultados	58
CAPÍTULO VI.....	69
CONCLUSIONES.....	69
CAPÍTULO VII.....	71
RECOMENDACIONES.....	71
REFERENCIAS	72
ANEXOS	74
Anexo 1. Encuesta para la caracterización de los estudiantes.....	74
Anexo 2. Diario de campo	76
Anexo 3. Transcripción - Entrevista de la docente titular.....	80
Anexo 4. Prueba diagnóstica.....	84
Anexo 5. Planeación de actividades de la secuencia didáctica	87

LISTAS ESPECIALES

Tabla 1. Unidad de análisis	29
Tabla 2. Cronograma de actividades	33
Tabla 3. Promedio grupal de los indicadores para la categoría: <i>escritura como proceso</i>	36
Tabla 4. Promedio grupal de los indicadores para la categoría: <i>estrategias metacognitivas</i> ..	58
Gráfica 1. Promedios para el indicador N°1	37
Gráfica 2. Promedios para el indicador N°2	39
Gráfica 3. Promedios para el indicador N°3	43
Gráfica 4. Promedios para el indicador N°4	49
Gráfica 5. Promedio para el indicador N°1	60
Gráfica 6. Promedio para el indicador N°2	62
Gráfica 7. Promedio para el indicador N°3	64
Gráfica 8. Promedio para el indicador N°4	67
Imagen 1. Producción escrita de una prueba diagnóstica.....	38
Imagen 2. Actividad de la fase “Alcanzo Mi Voz”	40
Imagen 3. Actividad de la fase "Propongo Mi Voz"	42
Imagen 4. Producción escrita de una prueba diagnóstica.....	44
Imagen 5. Producción escrita de la fase “Alcanzo Mi Voz”	45
Imagen 6. Actividad de la fase "Propongo Mi Voz"	47
Imagen 7. Producción escrita de la fase "Propongo Mi Voz"	48
Imagen 8. Producción escrita de la fase "Propongo Mi Voz"	52
Imagen 9. Producción escrita de la fase "Propongo Mi Voz"	55
Imagen 10. Producción escrita de la fase "Aún Puede Ser Mejor"	55

INTRODUCCIÓN

El trabajo de grado *Alcanzo mi voz, propongo mi voz: de las estrategias metacognitivas a la escritura narrativa* se desarrolló con los estudiantes del grado 401 del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), el cual se encuentra ubicado en la ciudad de Bogotá D.C. Esta monografía surgió en torno al contacto que se tuvo con la realidad educativa del grupo con el cual se trabajó durante todo el año 2019. Inicialmente, se logró reconocer e identificar una problemática relacionada con la competencia escritora de los estudiantes, la cual se enmarcó en el escaso contenido propositivo expuesto en las producciones textuales. Es por esto que el propósito de la intervención pedagógica desarrollada buscó potenciar el proceso de escritura narrativa por medio de la enseñanza y práctica de estrategias metacognitivas.

Teniendo en cuenta la problemática encontrada, se realizó una indagación teórica que orientó el diseño de la intervención pedagógica, la cual pretendió dar respuesta a las dificultades que los estudiantes presentaban a la hora de escribir un texto narrativo. Esta propuesta pedagógica se dividió en tres fases: “*Alcanzo Mi voz*”, la cual se encaminó hacia la concientización de la escritura como alternativa comunicativa y de desarrollo personal. La segunda fase tuvo como eje de práctica la formación en estrategias metacognitivas y recibió el nombre de “*Propongo Mi Voz*”. Por último, se encuentra “*Aún Puede Ser Mejor*”, fase de reescritura y perfeccionamiento de la producción narrativa final.

De este modo, la presente monografía buscó ser un proyecto enriquecedor para los estudiantes y para la investigadora tanto a nivel académico como personal.

CAPÍTULO I.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Contextualización

1.1.1. Caracterización de la localidad y de la institución educativa

El presente trabajo de grado se desarrolló en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), el cual se encuentra ubicado en el norte de la ciudad de Bogotá en la Calle 127 # 11–20. Esta dirección corresponde al barrio Prados del Country de la localidad de Usaquén, cuyo estrato está entre el 4 y el 5. Con respecto a las vías de acceso a la institución, se encuentra la Avenida Novena y la Calle 127, aspecto que favorece la movilidad de los estudiantes, docentes y demás miembros de la institución educativa.

Con respecto a su misión, la institución señala ser *“una unidad académico-administrativa de la Universidad Pedagógica Nacional; como espacio de innovación, investigación y práctica docente de ésta. Lidera procesos pedagógicos en educación formal, educación especial y educación para el trabajo y desarrollo humano de niños, niñas, adolescentes y adultos, respondiendo a los retos de nuestra sociedad”*. En cuanto a la visión, se menciona que *“será reconocida 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”*.¹

Por otra parte, el Proyecto Pedagógico Integrado (PPI) de la institución se enfoca en la interdisciplinariedad entre las áreas de formación en busca de contribuir al desarrollo de las

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

inteligencias múltiples planteadas por Gardner (1983). Es por esto, que la organización de la población estudiantil se divide en siete comunidades que están asociadas a los ciclos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Respecto al Plan de Estudios, toda la comunidad estudiantil tiene 40 horas de clase por semana distribuidas de distinta manera para cada comunidad, según las áreas de formación. En términos estructurales, el IPN cuenta con una sede amplia distribuida en cuatro zonas específicas, una zona corresponde a Preescolar, la segunda para Básica Primaria, otra para Básica Secundaria y Media y la última para Educación Especial. Además de dos zonas al aire libre destinadas a actividades recreativas y deportivas. A nivel interno, la institución cuenta con laboratorios especializados para las áreas de Tecnología, Física, Biología y Lengua Extranjera, así como una biblioteca, una sala audiovisual, un restaurante y una emisora a cargo de las áreas de Música y Lengua Castellana.

1.1.2. Caracterización interna

1.1.2.1. Estudiantes

Para la caracterización de los estudiantes se realizó una encuesta a los alumnos del grado 401 del Instituto Pedagógico Nacional (Ver Anexo 1). Los resultados indicaron que la media de edad es de 10 años, en la que el 54% de la población corresponde a niñas y el 46% a niños. Con respecto a los lugares de residencia, el 45% de los estudiantes viven en la localidad de Suba; el 35% en Usaquén; el 11% en Engativá y el restante corresponde a Kennedy, Chapinero y San Cristóbal, cada localidad con un 3% de la población. Frente al factor socio-afectivo, se puede establecer la variable de las personas con quienes viven los estudiantes. El 69% corresponde a familias nucleares o biparentales; el 11% son familias monoparentales; varias de estas familias incluyen a los abuelos. El 18 % son familias extensas acompañadas por otros parientes generalmente tíos y primos; y el 3% se registra sin padres.

En cuanto al factor cultural, los estudiantes tienen distintas actividades de preferencia, las cuales se pueden catalogar dentro de aspectos relacionados a la formación académica como la lectura y la escritura; físicos como el deporte; y de entretenimiento. El porcentaje de estas actividades es de 79 puntos. Otra de las actividades corresponde al uso del internet. Esta población registra que el uso de horas por día corresponde a un 57% entre 1 y 2 horas; entre 3 y 4 horas el porcentaje es de 25 puntos; para 5 y 6 horas el porcentaje es de 7 puntos; y para más de 6 horas el porcentaje es de 11 puntos. La actividad más predominante en internet es escuchar música con un 86%. Otro de los ítems consultados corresponde a las aplicaciones utilizadas por los estudiantes, YouTube y WhatsApp son las más usadas con un 75%. Frente al ítem de televisión, los estudiantes manifiestan que el 43% de ellos ve televisión diariamente entre 1 y 2 horas; el 29% afirma que son entre 3 y 4 horas; el 4% lo hace entre 5 y 6 horas; el 11% realiza esta actividad más de 6 horas diarias; el otro 11% no ve televisión y el 4% no registra ninguna opción. Los programas que son mayormente observados son los que corresponden a entretenimiento infantil con un 86%.

El último factor es el cognitivo, en el cual se puede encontrar el ítem de tareas. La cantidad de horas que los estudiantes dedican a la realización de tareas es: el 32% entre 1 y 2 horas; el 43% entre 3 y 4 horas; el 11% registra entre 5 y 6 horas; más de 6 horas tiene un porcentaje de 7 puntos; mismo porcentaje de la población que no registra la cantidad de horas en este ítem. Otra de las categorías que pertenece al factor cognitivo es la preferencia frente a las materias de su formación académica. El 54% de los estudiantes manifiesta más de una opción de materia favorita, de las cuales humanidades y artística, matemático e informático, y natural-deportivo son las áreas predominantes. El 4% de la población manifiesta que no le gusta ninguna materia. Con respecto a las materias con las que tienen menos afinidad, se clasifican cuatro subcategorías. El 57% manifiesta que las áreas de humanidades y artística son las que menos les gusta; sigue el área de lo que corresponde a lo matemático e

informático con un 18%; y el área de lo natural y deportivo con un 7%. El 18% restante manifiesta que no hay ninguna materia que no les guste. Otro de los ítems corresponde a los cursos extracurriculares, en donde el 54% de la población sí realiza cursos, los cuales son principalmente de carácter deportivo y de inglés como lengua extranjera. El 46% de los estudiantes no toma ningún curso extracurricular.

Frente a la lectura y escritura, se indagó por el gusto hacia cada una de estas actividades. Frente a la lectura, el 79% de los estudiantes manifiesta que sí les gusta, al 14% no y al 7% más o menos tiene afinidad. La lectura de los comics es la principal preferencia de tipología textual con un 57%; el 18% incluye como tipologías destacadas las novelas, cuentos, libros y poemas. El 25% restante de la población estudiantil prefiere otras tipologías textuales. En la escritura, al 57% le gusta escribir, al 36% no y al 7% más o menos. Las tipologías textuales de escritura con mayor simpatía son los poemas, cuentos e historietas con un 86%, los diarios registran un 8% y los videojuegos un 3%. El 3% restante corresponde a que no existe ninguna tipología textual de agrado para los estudiantes a la hora de escribir. En cuanto a la competencia de la oralidad y por medio de las observaciones, se establece que los estudiantes en su mayoría tienen una participación activa en la clase de Lengua Castellana. Interactúan con la titular continuamente, ya sea para responder o para preguntar sobre cualquier duda (Ver Anexo 2). Sin embargo, esta participación se torna en ocasiones en indisciplina y falta de atención a la palabra de los compañeros. “Titular: ‘Qué es tanta habladera, estamos haciendo preguntas para resolver dudas, ahorita no quiero preguntas y menos sí ya se discutieron y ustedes no escuchan. Miren, Samuel hace una pregunta importante (...)’” (Diario de Campo N°6, líneas 72-77). Esta falta de atención, generalmente, se convierte en un factor de incomprensión frente las tareas académicas que la titular explica. Es por esto, que la titular debe repetir las instrucciones varias veces o responder a preguntas que ya han sido abordadas en la correspondiente indicación de la actividad.

1.1.2.2. Titular

La docente titular Sandra Patricia Grijalva Ávila lleva trabajando como docente cerca de 16 años, 13 de estos en el área de Lengua Castellana. Esta experiencia la ha ejercido en colegios privados y públicos. Comenzó con la enseñanza de inglés en Párvulos y Básica Primaria y después con Lengua Castellana en Bachillerato. En el Instituto Pedagógico Nacional lleva trabajando 5 años, de los cuales comenzó con inglés. Con respecto a la formación académica, ella es graduada como licenciada en Lenguas Modernas: Español e Inglés de la Universidad de la Salle. Tiene dos especializaciones, una en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y la otra es en Lúdica de la Universidad Juan de Castellanos. En cuanto a su gusto por la lectura y la escritura, la titular menciona que le gusta leer textos del género de ciencia ficción. Mientras que la escritura no es una afición y se enmarca dentro aspectos académicos y laborales. En la actualidad lee lo que está establecido en el plan lector de los cursos con los que trabaja y sobre sus inclinaciones y necesidades.

Por otra parte, su visión frente a su labor docente está enmarcada dentro de un modelo pedagógico que ella lo define “como un mix de muchas cosas” (Ver Anexo 3), que se han consolidado a partir de su experiencia. Además, es necesario mantener una actitud receptiva que permita observar y reestructurar sus prácticas pedagógicas. En cuanto a su percepción del desempeño de los estudiantes del grado 401 en esta área, la titular comenta que en términos generales es muy bueno y que sus principales falencias están en la escritura, ya que se les dificulta estructurar los párrafos en el texto y que el mismo tenga la cohesión y coherencia adecuadas. En términos de la ortografía, ella señala que son los errores más comunes, como por ejemplo el uso de las tildes y las mayúsculas. En lectura, la comprensión de ellos es buena en la medida que el vocabulario del texto seleccionado sea acorde a lo que ellos conocen.

Las estrategias para fortalecer cada aspecto están enmarcadas principalmente en la constante revisión y explicación de las actividades, contenidos y conceptos, todo dentro la figura de proceso. En lectura, insiste en el manejo de la misma en voz alta, y considera importante su correspondiente contextualización. De este modo, se posibilita que ellos entiendan y relacionen lo que ven con lo que han aprendido en otras materias o con sus padres. Frente a la escritura, todos los ejercicios de escritura son revisados y entregados para ser corregidos y revisados nuevamente. Esto garantiza que los estudiantes puedan interiorizar y reconocer cuáles son sus fallas para que a medida que van avanzando puedan ser erradicadas. En cuanto a la evaluación, la institución maneja una evaluación cualitativa, por lo cual, la titular basa su evaluación en términos de anotaciones descriptivas de los resultados evidenciados en cada actividad y con base a rúbricas que guían los criterios a evaluar. En términos de la motivación, la titular menciona que frente a la lectura los estudiantes han desarrollado unos hábitos lectores desde cursos previos que permiten manejar un plan lector constante. Mientras que en la escritura hay que partir de actividades que se enmarquen en temas que a ellos les puedan interesar.

1.2. Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica fue diseñada con el propósito de identificar en qué nivel de interpretación y creación de textos se encontraban ubicados los estudiantes del grado 401 del Instituto Pedagógico Nacional. Esta prueba fue adaptada a partir de una serie de documentos publicados por el Ministerio de Educación Nacional, en los que se presenta una serie de pruebas diagnósticas hacia las áreas básicas de formación². Cada una responde a lo que los niños deben saber según el grado de escolaridad en el que se encuentran. Para el caso de la lectura, se manejan textos con preguntas de selección múltiple que evalúan los tres niveles de

² Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-246644_archivo_pdf_2013_II_tercero.pdf
Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-246644_archivo_pdf_2013_II_cuarto.pdf

interpretación: *literal, inferencial y crítico*. Además, la interpretación incluye imágenes que indagán sobre la comprensión que los estudiantes realizan sobre las mismas.

En cuanto a la prueba diagnóstica diseñada, esta contiene cuatro puntos, los tres primeros indagán por la interpretación de textos e imágenes y su capacidad para inferir palabras diferentes con el mismo significado, y el último punto indaga por el desempeño escritural de los estudiantes (Ver Anexo 4). La prueba fue aplicada a 27 de los 30 estudiantes del grado 401. Frente a la lectura de un texto narrativo, los datos generales arrojaron que el nivel de interpretación está en un 55%. De manera más específica, la interpretación literal indica un desempeño positivo del 59%. Frente a las dos preguntas de nivel inferencial, el balance general favorable es del 46%. A nivel crítico, el desempeño corresponde a un porcentaje de acierto de 61 puntos. Con respecto a la inferencia de sinónimos, se observó un desempeño positivo correspondiente al 81%. Mientras, la interpretación de imagen registró un desempeño favorable del 67%.

Para el análisis de los resultados sobre el desempeño escritural, se utilizaron las categorías de evaluación propuestas por la prueba PROESC³, las cuales están enmarcadas en los aspectos de *coherencia* y *cohesión* de los textos. A nivel general, los datos recogidos señalan que los estudiantes tienen un 66% de desempeño positivo frente a la producción textual. A nivel más detallado, se encuentra que en la categoría de *coherencia* los estudiantes registran un 65% de desempeño positivo, siendo el aspecto del sentido global la subcategoría con menor porcentaje, registrando 60 puntos. La categoría de *cohesión* registró un porcentaje favorable de 67 puntos, cuyas subcategorías menos positivas son el encadenamiento (64%), el manejo de los signos de puntuación (54%) y el manejo de los rasgos ortográficos (65%). A pesar de que la prueba diagnóstica no evidenció dificultades significativas en las categorías de

³ Recuperado de: https://kupdf.net/download/proesc-evaluacion-de-los-procesos-de-escritura_59c41cdb08bbc5ed3968706f_pdf

coherencia y cohesión, es importante señalar que la cantidad de escrito registrada por los estudiantes, a nivel general, no superó las cinco líneas y no respondía a la estructura del cuento. Esto indicó que existía la necesidad de reforzar la escritura en términos propositivos sin dejar atrás la coherencia y cohesión, ya que todos estos aspectos se encuentran inmersos en la producción de textos. Por otra parte, se observó que en las clases de Lengua Castellana se privilegian las actividades de lectura y cuando se desarrollan espacios de escritura, estos son destinados a la copia y a la construcción de oraciones sobre los diferentes contenidos de la clase. Por su parte, la realización de textos en clase es nula y cuando se establecen, estos son para ser realizados en casa. Sobre estos ejercicios, la docente titular insiste en un cuidado especial de la ortografía, la coherencia y la cohesión.

1.3. Descripción del problema de investigación

A partir de las observaciones de las clases de Lengua Castellana y de los resultados de la prueba diagnóstica, se puede establecer que los estudiantes del grado 401 del Instituto Pedagógico Nacional presentan dificultad en la producción textual, teniendo en cuenta la cantidad de texto que producen los estudiantes. Esto se debe a la posición en la cual la escritura es abordada en el aula de clase, debido a que los espacios de escritura en el aula son inferiores a los espacios de lectura. Por lo cual, se comprende que los estudiantes hayan manifestado en la encuesta una mayor preferencia hacia la lectura con un 79% frente al 57% de la escritura. Esto limita el desarrollo integral del estudiante, y en especial, con respecto a la competencia comunicativa que entra en juego en la producción escrita, pues el estudiante no logra alcanzar todo el conocimiento sobre su lengua tanto a nivel lingüístico como discursivo. Esto se vio reflejado en las fallas presentadas en la ortografía, en la construcción de oraciones en los escritos y en el escaso contenido propositivo que los estudiantes redactaron en la prueba diagnóstica, y aunque, se comprende cuál es la idea general que los estudiantes

quieren dar a conocer, no se ve una elaboración que exprese un proceso más complejo que lleve a los estudiantes a proponer ideas complementarias sobre el tema de escritura.

Por otra parte, es necesario establecer la trascendencia de la escritura en la vida de los estudiantes. En primer lugar, la escritura no es una actividad que se lleva a cabo solo en las clases de Lengua Castellana sino también hace parte de otras asignaturas. Es decir, que las fallas que se reflejan en los escritos de esta asignatura pueden trascender a las demás materias. En segundo lugar, si estos errores no son erradicados desde temprana edad continuarán haciendo parte de su formación académica y a medida que se va avanzando, los retos escriturales se hacen más complejos. Por lo cual, la escritura se convierte, en muchas ocasiones, en un obstáculo para alcanzar objetivos tanto profesionales como personales, pues es necesario ver a la escritura desde su faceta académica pero también desde las posibilidades de desarrollo cognitivo que le proporciona al sujeto.

En este sentido, se logra comprender el énfasis que señala el Ministerio de Educación sobre el lenguaje, ya que, se establece como una de las capacidades principales que le permite al individuo no solo su desarrollo personal, sino el desarrollo dentro de su participación social (MEN, 2006). Esto convierte a la producción textual en una de las manifestaciones más significativas del lenguaje, a través de la cual, el estudiante puede llegar a comprender su realidad, emitir juicios de valor sobre la misma y actuar en ella como sujeto constructor y transformador. Sin embargo, es posible señalar que en la formación inicial de la población colombiana hay dificultades en el área de lenguaje. Los resultados de la prueba Saber del año 2018, señalan que para grado quinto los niveles de desempeño en lenguaje son: el 44% mínimo, 29% satisfactorio, 14% avanzado y 13% insuficiente⁴. Estos resultados indican que el nivel de los estudiantes no llega ni a la mitad y que el desarrollo de los estudiantes no se

⁴ Recuperado de: <https://www.rcnradio.com/estilo-de-vida/educacion/estudiantes-de-colegios-publicos-se-rajan-en-matematicas-y-lenguaje>

logra en esta área. Hecho que se corrobora con las observaciones y los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, los cuales indican que los logros que se plantean a nivel nacional, no se alcanzan a cumplir y es necesario reforzar los procesos de formación académica, con el fin de superar dificultades y potenciar las capacidades del individuo.

1.4. Justificación del problema de investigación

La educación actual en Colombia está determinada a partir de una reglamentación de aprendizaje denominada Estándares Básicos de Competencias. Estos estándares determinan, en primer lugar, que todos los niños del país tienen derecho a la educación, y, en segundo lugar, que la educación debe proveer a los niños con unos niveles de calidad educativa mínimos. Estos niveles están orientados hacia las competencias que los niños deben desarrollar y no solo a los conocimientos que deben adquirir (MEN, 2006). A partir de esto, se puede establecer cuáles son los saberes específicos que el estudiante debe desarrollar y cuál es la finalidad de ese saber, la cual no solo se enmarque a nivel académico, sino que trascienda a nivel personal, que sea un saber que los estudiantes empleen en su diario vivir.

Frente a la competencia a trabajar en este proyecto, la escritural, los estándares para el Grado Cuarto de Básica Primaria establecen que los estudiantes deben tener la capacidad de producir textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y el cual se desarrolla bajo un proceso estratégico para su elaboración (MEN, 2006). Este proceso incluye actividades de: selección del tema, diseño de un plan para la elaboración, producción de una versión inicial y la reescritura de aquella versión tras ser revisada por el docente, los compañeros y el mismo estudiante. Teniendo en cuenta los postulados educativos de los estándares y las dificultades encontradas hacia la producción textual en la prueba diagnóstica realizada a los estudiantes del grado 401 del Instituto Pedagógico Nacional, surgió el interés por trabajar en esta competencia. Desde una perspectiva en la que la enseñanza debe propiciar

el desarrollo de un sujeto íntegro y con capacidad para desenvolverse en cualquier área, la escritura se convierte en uno de los ejes fundamentales para propiciar el crecimiento personal y social del estudiante. Esta competencia debe ser comprendida desde la idea de proceso, la cual permite que el individuo sea capaz de interpretar y construir su mundo. Una tarea de escritura le demanda al sujeto una gran carga cognitiva con el fin de integrar objetivos, ideas, estructuras, propósitos y demás aspectos de alto y bajo nivel (Flórez y Cuervo, 2005; en Medina et al., 2009). A partir de esta concepción, es posible reconocer que las actividades que se llevan a cabo en la producción textual son actividades complejas que requieren del aporte de la escuela y del compromiso de cada estudiante hacia su aprendizaje.

Es por esto que se hace indispensable la puesta en práctica de una intervención que, a partir del uso de estrategias metacognitivas, permita que el estudiante potencie sus habilidades escritoras desde un ejercicio procesual y consciente, y a la vez, guiado por el maestro. Para un grado en donde los estudiantes aún no son conscientes de su posición como agentes con participación directa de su proceso de aprendizaje, la enseñanza mediada por estrategias metacognitivas les permitirá comprender e interiorizar que el control que ellos lleguen a ejercer antes, durante y después de un ejercicio de producción textual evitará que la etapa escolar pueda estar marcada por el fracaso y la poca relación con su contexto. Es fundamental que los estudiantes logren ver la utilidad que las estrategias metacognitivas le proporcionan, no solo para la materia de Lengua Castellana, sino para otras materias y para su formación académica posterior que estará marcada por ejercicios de producción textual. Por otra parte, se elige trabajar las estrategias metacognitivas con textos pertenecientes al género narrativo, con el fin de contribuir a los ejes temáticos de la asignatura para el tercer trimestre del año escolar de la institución educativa y a las preferencias de los estudiantes, puesto que el 86% manifestó un gusto por la escritura de cuentos.

En este sentido, la ausencia de una intervención basada en estrategias metacognitivas llevaría a los estudiantes del grado 401 del Instituto Pedagógico Nacional a continuar con un proceso escritural carente de actividades que le permitan controlar la manera en cómo llevan a cabo un ejercicio de producción. Es decir, los escritos permanecerían con errores en términos de coherencia y cohesión, debido a la ausencia de revisiones. Igualmente, estarían marcados por poco contenido propositivo, el cual se vería beneficiado por un ejercicio de planificación sobre los elementos que hacen parte de un texto determinado. Es a partir de estas falencias, que surge la importancia de una intervención que permita una consciencia y un control sobre las actividades propias de la escritura.

1.5. Pregunta de investigación

¿De qué manera las estrategias metacognitivas potencian la producción escrita narrativa en el grado 401 del Instituto Pedagógico Nacional?

1.6. Objetivo general

Potenciar la producción escrita narrativa a partir del uso de estrategias metacognitivas en el grado 401 del Instituto Pedagógico Nacional.

1.7. Objetivos específicos

* Identificar el valor pedagógico de las estrategias metacognitivas en la producción escrita de un texto narrativo.

* Determinar la importancia de los subprocesos de planificación y revisión en la producción escrita narrativa realizada por los estudiantes.

* Analizar el efecto producido por las estrategias metacognitivas para la planificación y revisión de textos en la escritura narrativa de los estudiantes.

CAPÍTULO II.

MARCO DE TEÓRICO

2.1. Antecedentes del problema de investigación

El siguiente apartado corresponde a los antecedentes encontrados sobre escritura y estrategias metacognitivas a nivel internacional, nacional y local.

Frente a los antecedentes sobre escritura como proceso, se destaca una tesis nacional del año 2017 titulada: *SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA CREACIÓN DE CUENTOS*. “*Una alternativa literaria para niños del grado segundo de la IED Porfirio Barba Jacob*”, elaborada por Bibiana Andrea Bolaños, Sandra Milena Castañeda y Sara Costanza Muñoz. El objetivo era plantear una estrategia que facilitara el abordaje de la producción textual de cuentos infantiles. Por esto, la intervención se llevó a cabo bajo la idea de escritura como proceso, en busca de un desarrollo adecuado y significativo de esta competencia. Su organización se desarrolló en tres etapas, cada una compuesta por nueve actividades que incluían comprensión lectora, producción escrita y reforzamiento. Esta última, se realizó sobre los niveles de comprensión y producción alcanzados durante la intervención, puesto que las investigadoras enfatizaron en que el aprendizaje, generalmente, no se alcanza con una intervención sin un refuerzo final.

A nivel internacional se halló una tesis del año 2017, cuyo título es: “*Promoción de la escritura creativa con niños de 6° de primaria a través de la estrategia de escritura independiente*”, realizada por Miriam Chávez Rivera. Esta investigación buscó romper con la enseñanza tradicional de la escritura, ya que restringe las posibilidades de construcción individual. Para esto, se planteó una intervención enfocada en la individualidad del ser, esto

por medio de estrategias didácticas atractivas y significativas para el estudiante. De manera detallada, el marco teórico presenta a la escritura en dos vertientes que para el desarrollo de la investigación son significativos, estos son la escritura y la escritura creativa. La primera de ellas desde una concepción procesual que tiene incidencia en lo cognitivo, en la medida que permite la construcción de significados por medio de tres subprocesos: planificación, producción y revisión; y en lo social, debido a las posibilidades comunicativas que brinda. Por su parte, la escritura creativa marca las pautas para una enseñanza basada en el aprendizaje significativo, el cual genera espacios de escritura libre y del gusto de los estudiantes.

Finalmente, se encontraron dos tesis a nivel local, cuyo enfoque principal fue la escritura desde una intervención procesual. La primera de ellas, fue publicada en el año 2017 por Jhenifer Patricia Quintero y denominada: *“Microproyectos: texto auténtico para la cualificación de la escritura”*. Para este proyecto fue fundamental dotar de sentido las tareas de escritura, debido a que su enseñanza estaba basada en el copiado y el dictado. Es por esto, que la estrategia pedagógica utilizada fue la creación de tres microproyectos con producciones finales de tres textos auténticos, los cuales se elaboraron en búsqueda de responder a las necesidades reales de los estudiantes. Cada microproyecto se desarrolló en cuatro fases: planificación, textualización, relectura o revisión y evaluación, garantizando un proceso tanto en la escritura como en el desarrollo integral del estudiante.

La última tesis encontrada recibe el nombre de *“Otra historia que contar: Estrategias para motivar los procesos de escritura y autoconocimiento en el grupo 606 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño”*. Su publicación fue en el año 2016 y elaborada por Diego Andrés Ruiz. En este documento, la escritura es señalada como una herramienta para la vida, a través de la cual, un estudiante puede comunicar sus pensamientos y sus sentimientos. También es vista como un fin que busca cualificar la habilidad escritora y motivar a las

estudiantes para que usen la escritura como una fuente de autoconocimiento. El medio utilizado fue la literatura, pues se considera que la lectura hace parte de la escritura como fuente de información y de autoconocimiento. Es por esto que se planteó como proyecto final, la creación de una autobiografía ficticia que reflejara todo el proceso introspectivo y de formación escritora.

Con respecto a las investigaciones sobre estrategias metacognitivas en escritura, se encontró una tesis local, publicada en el año 2018 y titulada: "*Estrategias metacognitivas para mejorar procesos de escritura creativa*", por Yenny Alexandra Beltrán. La intervención apuntó a mejorar los procesos de escritura creativa, a nivel microestructural y macroestructural de estudiantes de grado séptimo a partir del uso de estrategias metacognitivas. Este trabajo define a la escritura como un proceso difícil que se beneficia con el uso de estrategias metacognitivas. Es por esto que la intervención responde a los tres subprocesos que se llevan a cabo en una tarea de escritura: planeación, textualización y revisión. Cada fase de la secuencia didáctica con actividades de escritura fue desarrollada a partir de la implementación de las estrategias metacognitivas que responden a cada subproceso, garantizando así el proceso de escritura y la concientización.

Otro estudio que involucra a la metacognición y a la escritura es: "*La escritura a través de la metacognición*", la cual fue publicada por Jose Alejandro Salazar Beltrán en el año 2016. El objetivo de la tesis se orientó hacia la generación de estrategias y mecanismos que permitieran que estudiantes de grado sexto reconocieran el valor de la escritura. Esto se llevó a cabo por medio de la metacognición, reconociéndola como un conocimiento que se puede germinar a través del hacer de la escritura. Por ello, es fundamental enseñar las estrategias metacognitivas que permitan cualificar la escritura.

Los anteriores antecedentes son puntos de referencia a nivel investigativo que soportan el presente trabajo de grado. A partir de estos, se establece que a nivel internacional, nacional y local se han desarrollado investigaciones pedagógicas que involucran la enseñanza de estrategias metacognitivas para potenciar el proceso de escritura. Es importante señalar que ninguna de las investigaciones trabajó con poblaciones de Básica Primaria y con algún programa o modelo para la enseñanza de las estrategias metacognitivas como sí se desarrolló en la presente monografía. Además, este es un proyecto pedagógico que se hace viable, puesto que parte de las necesidades educativas que se han identificado y que son recurrentes en cualquier contexto, y las cuales se convierten en una prioridad para ser solucionadas en búsqueda de una mejor educación.

2.2. Referentes teóricos

En el contexto actual de la educación colombiana es fundamental comprender el papel del lenguaje dentro de la formación integral del individuo. Una formación que logre trascender más allá de lo académico y se consolide como eje, a partir del cual, se pueda transformar la realidad. Por esta razón, el lenguaje debe ser entendido como “una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo y otro, social” (MEN, 2006, p.18). El valor subjetivo corresponde a la posibilidad de desarrollo cognitivo que se manifiesta con el pensamiento, el cual permite que el ser humano interprete y dote de sentido a su realidad. Mientras que el social, se enmarca en la interacción con el otro en búsqueda de construir espacios de transformación de su contexto.

Por otra parte, se establece que el lenguaje es el principal facilitador del aprendizaje del individuo. Sin embargo, este aprendizaje no puede darse sin su correspondiente enseñanza. Es aquí donde entra el papel del docente, quien debe reconocer que la enseñanza del lenguaje implica la participación activa de los estudiantes y que no se trata solo de potenciar las

competencias de oralidad, escucha, lectura y escritura , sino de un compromiso para facilitar que “los estudiantes aprendan a nombrarse y a nombrar el mundo que los rodea, a establecer una relación personal con el saber, a forjar tanto su individualidad como su sociabilidad y a construir el mundo con responsabilidad y solidaridad” (Isaza y Castaño, 2010, p.20). Es sin duda alguna, que el papel del docente determina cuál será el alcance del lenguaje en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo en cuenta la función del lenguaje en el aprendizaje de los estudiantes y en especial en el desarrollo de la competencia escritora, a continuación, se presenta los referentes teóricos que fundamentaron este trabajo de grado y que se encuentran expuestos en dos categorías: *escritura como proceso* y *estrategias metacognitivas*. Estos referentes, fueron seleccionados y desarrollados con el objetivo de ser utilizados para diseñar y desarrollar una propuesta pedagógica basada en los postulados de escritura como proceso y en las estrategias metacognitivas utilizadas en un programa que fue creado e implementado por los autores que son señalados posteriormente. Además, se convirtieron en el soporte teórico para analizar y explicar los hallazgos encontrados tras la implementación de la propuesta de intervención y que se presentan en el Capítulo V del presente documento.

* Escritura como proceso

La escritura ha sido uno de los ejes más complejos de la vida académica de un estudiante, su cualificación exige, no solo de una práctica constante, sino también de un control consciente que permita superar las dificultades que se presentan a la hora de realizar una tarea de escritura. Sin embargo, para lograr ser un escritor competente, se requiere un cambio en la percepción que la escuela tiene sobre la escritura, reduciéndola a actividades mecánicas y memorísticas que no contribuyen, ni a la formación de una competencia comunicativa, ni al desarrollo de un razonamiento crítico sobre lo que implica la escritura y

sobre su realidad. Además, la escritura está relacionada con el pensamiento, pues es la acción mediante la cual se plasman los pensamientos de cada ser humano. En este sentido y desde la psicología cognitiva, la escritura no es solo un instrumento de comunicación del pensamiento capaz de trascender en el espacio y el tiempo, sino también, una herramienta que permite forjar ciertas estructuras de pensamiento, ciertos tipos de juicios o abstracciones, y puede promover determinadas funciones y posibilidades de análisis (Salgado, 2014). La escritura se convierte en una habilidad que si se potencia permite el progreso de la actividad mental del estudiante. Desde esta perspectiva, la escritura se señala como un proceso que involucra cuatro operaciones mentales según Ronald Kellogg (1994): “recopilación de información, planificación de ideas en el ámbito de los símbolos personales, traducción de estas ideas al ámbito consensual del texto escrito y revisión de las ideas” (p.16). Esto indica que la escritura se concibe desde una visión procesual que dispone de actividades mentales que se pueden poner en práctica antes, durante y después de la composición de un texto.

Otro modelo que expone a la escritura como un proceso que conlleva operaciones cognitivas es el propuesto por Hayes y Flower (1980; en MacArthur et al., 2006). Este modelo indica que una tarea de composición escrita, se desarrolla a partir de la *planificación* del texto, subproceso que orienta lo que se quiere decir y el cómo se va a decir. Esto se logra, por medio del establecimiento de metas, de la generación de ideas y de la organización de un plan de escritura con las ideas previamente gestadas. Posteriormente aparece la *transcripción*, definida como el acto de escritura del texto, ya sea a mano o por medio de un procesador. Finalmente, se encuentra el subproceso de *revisión*, enfocado en el perfeccionamiento de la versión del texto creado. Este subproceso implica actividades de lectura y de edición del escrito. Por otra parte, es importante mencionar que estos componentes cognitivos del proceso de escritura no son lineales, es decir, son subprocesos que se pueden ejecutar en cualquier momento de la tarea de escritura. Esto se debe a que la escritura es un ejercicio que está en

constante interacción, el cual puede necesitar actividades de revisión mientras se escribe o de planificación mientras se revisa.

Por último, es necesario señalar la importancia que tiene la narración en la escritura, la cual permite que el ser humano construya su propio conocimiento. Bruner (1998) menciona que la narración es una forma de pensamiento que requiere, por un lado, ordenar la experiencia que se quiere narrar, y por otro, revisar y reestructurar el contenido de la narración. Esta forma de pensamiento que surge con la concepción de narración presentada por Bruner (1998), responde de manera directa a los subprocesos expuestos en el modelo cognitivo de escritura propuesto por Hayes y Flower (1980). Esto indica que trabajar con la tipología textual del cuento dentro del proceso de escritura permite un desarrollo integral del estudiante en cuanto al desarrollo de su pensamiento. Además, Bruner (1998) señala que el ser humano consigue interpretar y comprender su realidad, pero también logra ser partícipe de la construcción social, pues el acto de narrar se enmarca en un “yo” que narra para otros. Es por esto que la escritura de textos narrativos permite generar experiencias educativas significativas, si se desarrolla desde la idea de proceso, ya que involucra la realidad y las capacidades de los estudiantes, logrando así un desarrollo tanto social como personal.

* Estrategias metacognitivas

Para entender en qué consisten las estrategias metacognitivas es necesario remitirse al concepto de metacognición, pues es desde este término que surgen las diferentes estrategias metacognitivas. Flavell (1979) señala que la metacognición es el conocimiento y el control que tiene una persona sobre los procesos cognitivos y sobre las acciones que se llevan a cabo en una tarea que involucra aprendizaje, por ejemplo, la lectura y la escritura. Es decir, el ser humano es capaz de reflexionar sobre cuándo, cómo y por qué o para qué realizar o no una actividad en específico que implique un ejercicio cognitivo.

Es por esto que la metacognición está compuesta por dos componentes, el saber acerca de la metacognición y la autorregulación. Con respecto al primer componente, este abarca las “características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea” (Baker, 1994; en Hurtado, 2013, p. 37). En el caso de la escritura, un individuo debe reconocer que puede desarrollar, a medida que practique una y otra vez, diferentes habilidades que le permiten mejorar su forma de escribir. Esto no es suficiente, pues debe admitir que la escritura requiere de una serie de exigencias cognitivas, ya que es una actividad compleja que se facilita si se emplean las estrategias que conoce y maneja. Por su parte, la autorregulación se define como:

La capacidad de control y supervisión que tiene el sujeto en el desarrollo de una actividad de carácter cognitivo, a la vez que supone la toma de medidas correctoras para los problemas detectados, así como la modificación de hábitos y la implementación permanente de estrategias de cualificación. (Santiago et al., 2014, p.89)

Esto indica que la autorregulación se enmarca en un ejercicio de autocontrol sobre cómo se ejecutan las actividades mentales en tareas como la escritura. Esto se realiza con el objetivo de verificar que los procesos cognitivos que se llevan a cabo estén funcionando de la manera más adecuada, o de lo contrario, será necesario modificar las acciones para así reorientar, en este caso, la tarea de escritura.

En este punto es donde aparecen las estrategias metacognitivas, pues de acuerdo a lo presentado anteriormente, se puede establecer que la formación académica actual no apunta a una educación basada en el autoconocimiento y el autocontrol del aprendizaje por parte del estudiante. En lo que respecta a su definición, las estrategias metacognitivas son “acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas

(cómo) y saber readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas” (Osses, 2007; en Cárdenas et al., 2017, p. 48). Estas acciones, inicialmente, son actividades que se emplean para facilitar la ejecución de una tarea que requiere ejercicio cognitivo. Posteriormente, estas son interiorizadas y se convierten en conocimiento, el cual estará al alcance del individuo cuando lo necesite. De este modo, él o ella podrá acceder a su conocimiento sobre las estrategias para así aplicarlas a cualquier tarea. Por esta razón, se hace fundamental una enseñanza basada en el modelado de estrategias que permitan el desarrollo de habilidades metacognitivas en el estudiante. Todo esto con el propósito de que el estudiante entienda el valor de su aprendizaje y pueda ser partícipe de este.

Tenido en cuenta las posibilidades que brinda la enseñanza e implementación de las estrategias metacognitivas, se decidió utilizar el Programa de Instrucción Estratégica (PIE) propuesto por Fidalgo et al. (2009), el cual consiste en la explicación o modelado directo de las estrategias planteadas en el programa. En cuanto a su desarrollo, en un primer momento, el docente imparte el conocimiento de las estrategias, relacionándolas con el conocimiento previo de cada estudiante acerca de las actividades que realiza en un ejercicio de escritura. Posteriormente se da paso a la práctica e implementación de las estrategias, inicialmente, de manera grupal, y finalmente, individualmente, fomentando así la práctica colaborativa y la automatización de las estrategias.

Frente a las estrategias metacognitivas utilizadas en este programa, estas responden directamente hacia la concepción de escritura como proceso, las cuales están enfocadas en los subprocesos de planificación y revisión. La primera de ellas es la estrategia de POD + LAS VOCALES (O, A, I, U, E), cuyas siglas orientan los pasos a seguir para planificar un texto, sin dejar atrás el subproceso de transcripción.

La primera consigna que se le da al estudiante es: piensa en ideas (P); luego: organiza tus ideas (O), para este paso, se recurre a la segunda parte de la estrategia, esto es, pedir al estudiante que incluya los siguientes elementos: objetivo del texto (O), audiencia (A), ideas a incluir (I), forma de unirlos (U) y el esquema a seguir para el desarrollo de las ideas (E). Por último, con estos elementos claros, se le solicita al estudiante desarrollar el texto (D). (Fidalgo et al., 2009, p.316)

En cuanto a la revisión, la estrategia metacognitiva a utilizar en el proceso de escritura es LEA, cuyas siglas indican *lee el texto, evalúa el texto y actúa en consecuencia*. Al seguir estas indicaciones, un estudiante puede mejorar su escrito en términos de coherencia, cohesión y ortografía. A medida que el estudiante implemente estas estrategias, una y otra vez, se garantiza su aprendizaje convirtiéndose así en un hábito a ejecutar cada vez que lo requiera en un ejercicio de escritura, sin importar la asignatura o el propósito de esta tarea. Igualmente, se dará una transformación personal, ya que el estudiante podrá reconocer la complejidad de la escritura y la necesidad de usar diferentes estrategias que faciliten su desempeño. Es así como un estudiante consciente de su aprendizaje, implementará actividades para cualificar tanto su proceso de escritura como la calidad su texto.

CAPÍTULO III.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Paradigma de investigación

Para el presente trabajo de grado, el paradigma que giró en torno a esta investigación fue el sociocrítico, el cual pretende conocer, entender y explicar la realidad educativa, la cual es dinámica y evolutiva, desde la experiencia con una posición reflexiva que integre tanto la teoría como la práctica. Los procedimientos para el cambio de esta realidad, deben partir de las necesidades de los sujetos que hacen parte del contexto educativo, pues son ellos los agentes que dan vida a esa realidad educativa (Alvarado y García, 2008).

A partir de los postulados de este paradigma, se logró tomar su visión de la educación como realidad social para desarrollar una investigación pensada por y para los estudiantes. Por ello, se comenzó con un análisis e identificación sobre cuáles eran las dificultades que rodeaban a la población del grado 401 del Instituto Pedagógico Nacional en cuanto al aprendizaje de la lengua materna. Como se expresó en la descripción del problema de investigación, los estudiantes tenían fallas en la competencia escritora, ya que su contenido propositivo era escaso y no daba cuenta de la estructura del cuento. Además, no reflejaba actividades de planificación, transcripción y revisión. Son esas dificultades las que guiaron el diseño y puesta en práctica de una intervención pedagógica con su respectivo sustento teórico, el cual se unió al quehacer docente en búsqueda de potenciar esa problemática educativa y contribuir al desarrollo integral de cada uno de los estudiantes.

Con respecto al papel del investigador, Lorenzo (2006) señala que este paradigma “exige del investigador una constante reflexión-acción-reflexión-acción, implicando el

compromiso del investigador/a desde la práctica para asumir el cambio y la liberación de las opresiones que generen la transformación social” (p.17-18). En este punto, es importante acentuar la responsabilidad y compromiso del investigador para esta monografía, pues como se señaló anteriormente, es a partir de su labor que se logra generar o no un cambio positivo en la realidad educativa y en el desarrollo integral del estudiante.

3.2. Definición del enfoque de investigación

El enfoque metodológico del presente trabajo de grado es el cualitativo, puesto que permitió abordar la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva social que se centró en la observación y descripción de lo que rodeaba al contexto educativo en el que se trabajó. En términos teóricos, este enfoque está orientado hacia “la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva” (Martínez, 2011, p.12). Los dos ejes fundamentales para este enfoque son los actores sociales y la realidad en la que se encuentran inmersos, y es a partir de su comprensión e interpretación que se establecen cuáles son las problemáticas que requieren ser intervenidas en busca de un progreso positivo de las mismas.

Al igual que el paradigma de investigación sociocrítico, este enfoque de investigación favoreció el contacto con la realidad educativa y permitió verla desde un eje social en función de las necesidades de los estudiantes del grado 401. De allí que el eje central que orientó esta monografía, se enmarcó teniendo en cuenta los acontecimientos que tomaron lugar en el aula de clase para que posteriormente fueran dotados de una significación más reflexiva e interpretativa sin ahondar en las precisiones de tipo de cuantitativo, aunque fueron usados con el objetivo de precisar y facilitar la interpretación y el análisis de la información obtenida tras la implementación de la propuesta de intervención pedagógica. Páramo y Otálvaro (2006) señalan que es factible complementar una investigación haciendo uso simultáneo del enfoque

cuantitativo y del cualitativo solo si la información recogida y la interpretación dada respondan de manera directa a la postura epistemológica adoptada con el paradigma. Es decir que mientras no se abandone los principios sociocríticos, los cuales están orientados a la transformación de la realidad educativa con el objetivo de dar respuesta a las dificultades encontradas en la misma, es válido hacer uso de las técnicas cuantitativas para complementar y dar rigurosidad al presente trabajo de grado.

En cuanto a la importancia del enfoque cualitativo, este radicó en que aquellos datos cuantitativos presentados en el Capítulo V fueron analizados e interpretados de manera descriptiva. Esto se realizó con el objetivo de precisar la realidad que se construyó a partir de las acciones y el trabajo realizado por los estudiantes y por la docente en formación, debido a que estas fueron las que posibilitaron el desarrollo de un conocimiento sobre la formación académica de los estudiantes y sobre la futura práctica docente. Es por esto que el investigador se centró en la observación de lo que sucedía en el contexto, para así describir las palabras y la conducta de los estudiantes. A partir de estos datos, se estableció los conceptos que explicaran o intentaran dar respuesta a lo que realmente sucedió y a la incidencia que tuvo la propuesta pedagógica en la vida académica de los sujetos objeto de estudio.

En ningún momento se pretendió juzgar las perspectivas, creencias, éxitos, fracasos, valores o esfuerzos de los estudiantes, al contrario, fueron fuente de datos para comprender la realidad de cada uno de los sujetos en el aula. Para este enfoque no hay verdades absolutas, ya que el ser humano continuamente se transforma. Es por esto, que el investigador controló su presencia dentro del aula con el objetivo de reducir la mayor influencia posible sobre el comportamiento de los estudiantes. Esto se señala debido a que el enfoque enfatiza en el hecho de mantener una recolección de datos fidedigna a los acontecimientos de la realidad observada y esto solo se logra manteniendo una distancia dentro de los roles que se cumplen

como investigador (Quecedo y Castaño, 2002). Sin embargo, es necesario señalar que la relación dual entre estudiantes e investigador los lleva a mantener un contacto mutuo que puede influir en su transformación. Si el investigador quiere modificar la realidad descrita previamente, es probable que las personas se vean alteradas debido a su intervención. Algo similar puede ocurrir con el investigador, ya que puede verse inmerso en contextos nunca antes vivenciados que pueden poner a prueba sus constructos personales. Pero de ningún modo, esto determinó el transcurso del presente trabajo de grado, ya que la postura estuvo centrada en la transformación de una realidad educativa marcada por debilidades a potenciar a través de una intervención pedagógica.

3.3. Metodología de investigación

La Investigación Acción Educativa (IAE) es la metodología que orientó el presente trabajo de grado. Esta investigación permite “definir el tipo de fenómenos que se va a estudiar, observar y describir sus propiedades, esto implica conocer lo colectivo, el fenómeno social” (Iño, 2018, p.95). Estos fenómenos están enmarcados en el campo educativo y fundamentados en teorías que han intentado explicar y proponer alternativas para el mejoramiento de los mismos. No obstante, los fenómenos educativos actuales requieren la construcción de alternativas distintas debido a la transformación que surge tanto a nivel educativo como a nivel social. Es en este punto donde la IAE surge como una metodología, inicialmente reflexiva, a partir de lo percibido en el aula, y activa, en la medida en que busca generar conocimiento mediante propuestas pedagógicas que den repuesta a las necesidades educativas encontradas.

Para Restrepo (2004) la IAE no es solo una metodología que se lleva a cabo en función del ámbito educativo con un enfoque especial en la población estudiantil, sino que se convierte en un aliado para la actuación profesional de los docentes en formación. Su visión

parte desde la inexperiencia con la que el docente llega al aula, por lo cual, señala a la IAE como una alternativa tanto educativa como de formación profesional, debido a que facilita la comprensión de las realidades educativas a las que se verán enfrentados los futuros docentes, ayudando así a orientar su quehacer pedagógico. De este modo, la IAE cubre tanto las prácticas educativas como la emancipación del docente sin dejar atrás los contextos sociales y culturales que influyen en la educación.

Con respecto a las fases de esta metodología, Restrepo (2004) señala las siguientes tres: *deconstrucción, reconstrucción y validación*. La fase de deconstrucción hace referencia a la observación y reflexión profunda del quehacer pedagógico con el fin de delimitar las falencias educativas, teniendo en cuenta las teorías que explican ese desarrollo práctico y el comportamiento de los estudiantes. Esta fase se desarrolló en el primer semestre del 2019, en el cual se delimitó que la escritura era la competencia que requería ser reforzada en el grado 401. De esta fase, se da paso a la fase reconstrucción, entendida como el diseño e implementación de la propuesta de intervención pedagógica que pretende dar solución a las dificultades encontradas en la fase previa. Esta fase llevó a cabo en el segundo semestre del 2019. Por último, aparece la fase de validación, en la cual se evalúa la pertinencia de la intervención tras su finalización. Esta fase tiene como enfoque determinar los alcances que se lograron o no frente a cada objetivo planteado en la intervención. En cuanto a su desarrollo, este se realizó en el primer semestre del 2020.

3.4. Herramientas metodológicas requeridas para la investigación

Para la primera fase de esta investigación se utilizaron las siguientes técnicas para la recolección de datos sobre la institución, la docente titular y los estudiantes:

*Observación: es definido por Cerda (2011) como el proceso de observar con atención una cosa, actividad o fenómeno por el cual se está interesado. La observación exige una

actitud, una postura y un fin determinado frente a lo que se quiere o se espera observar. Lo ideal es encontrar un consenso en la descripción, la cual se registra, de lo que se ve sin que los prejuicios marquen la interpretación de lo que se observa. Para el proyecto las observaciones se llevaron a cabo sobre las clases de Lengua Castellana del grado 401, y los datos recolectados por la misma, fueron registrados en formatos escritos de *diarios de campo*.

* Entrevista: es una modalidad de interrogación basada en la interacción verbal entre dos personas, el entrevistador y el entrevistado. El entrevistador realiza una serie de preguntas que tienen el propósito de obtener un tipo de información específica, la cual no se puede obtener a través de la observación (Cerde, 2011). La entrevista, en este proyecto, fue realizada a la docente titular del grado 401 con el objetivo de conocer su vida académica y profesional, así como su percepción sobre el desempeño de los estudiantes frente a la asignatura.

*Encuesta: es definida como la recolección sistemática de datos sobre una población o muestra de la población con la que se está trabajando (Cerde, 2011). Esta fue aplicada a los estudiantes del grado 401 con el fin de identificar datos generales y sus preferencias con respecto a actividades académicas y de entretenimiento. Todo esto fue descrito en la caracterización de los estudiantes, apartado del Capítulo I del presente documento.

*Prueba Diagnóstica: es un instrumento que permite identificar en qué nivel de desarrollo académico se encuentran los estudiantes de determinado grado y en determinada área de formación (MEN, 2013). Como ya ha sido descrito con anterioridad, la prueba diagnóstica se realizó con el objetivo de identificar el nivel de la competencia lectora y la competencia escritora de los estudiantes del grado 401.

3.5. Definición de la matriz de análisis

La Tabla 1 muestra la matriz de análisis que se desarrolló con el fin de definir las categorías de análisis a trabajar en la presente monografía. Para su selección se tuvo en cuenta

la pregunta de investigación, pues de allí surgió la temática de intervención para la población del grado 401 del Instituto Pedagógico Nacional. Es por esto que las categorías establecidas son fundamentales para el sustento tanto teórico como práctico que guía la propuesta.

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUB - CATEGORÍA	INDICADORES DE LOGRO	FUENTES
Producción textual	Escritura como proceso	1.Planificación	*Reconoce cuáles son los subprocesos involucrados en una tarea de escritura. *Identifica y ejecuta las acciones que se llevan a cabo en la creación de un plan de escritura: establecimiento de metas, generación de ideas y organización de ideas.	Hugo Salgado
		2.Transcripción	*Redacta un texto a partir de los elementos desarrollados en la planificación.	Ronald Kellogg
3.Revisión		*Revisa y corrige el texto producido implementando actividades de lectura, evaluación y edición, enfocados hacia la cohesión y coherencia de texto.	Linda Hayes y John Flower	
	Estrategias metacognitivas	1.Estrategia POD + las vocales (O, A, I, U, E)	*Reconoce cuáles son las estrategias metacognitivas aplicables al proceso de escritura. *Identifica los pasos a seguir a la hora de planificar y revisar un texto.	Raquel Fidalgo Redondo, Mark Torrance y Patricia Robledo Ramón
		2.Estrategia LEA	*Interioriza las estrategias metacognitivas por medio de la práctica grupal e individual. *Implementa las estrategias metacognitivas en la creación de escritos.	

Tabla 1. Unidad de análisis

3.6. Consideraciones éticas para la investigación

Con el objetivo de seguir los lineamientos institucionales para la realización del presente trabajo de grado fueron entregados a los estudiantes del grado 401 del Instituto Pedagógico Nacional un documento denominado Consentimiento Informado. Este documento contiene la información general del proyecto y un apartado de autorización que los padres debían firmar, sí estaban de acuerdo o no en que sus hijos participaran en el proyecto, tras leer los parámetros descritos en el documento. De la totalidad de estudiantes del grado, el 86% de la población estudiantil entregó el Consentimiento Informado.

CAPÍTULO IV.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La propuesta de intervención pedagógica para esta monografía, se enfocó en el fortalecimiento del proceso de escritura de los estudiantes del grado 401 del Instituto Pedagógico Nacional. Esto se realizó a partir de las falencias encontradas en esta población, además, buscó generar en los estudiantes un proceso de escritura consciente, en el cual comprendieran, en primer lugar, que una tarea de escritura requiere de varias actividades para que sea idóneo y, en segundo lugar, que estas actividades se ven facilitadas si se emplea una serie de estrategias que guían la producción escrita narrativa, teniendo en cuenta aspectos discursivos como la estructura, la coherencia y la cohesión del contenido de los textos. Es por esto, que se planteó una intervención basada en estrategias metacognitivas, ya que estas tienen una participación directa tanto en la regulación de la tarea que se realiza, como en el control de la actividad cognitiva del estudiante, en este caso sobre los tres subprocesos involucrados en una determinada tarea de escritura.

En este sentido, un proceso de escritura idóneo implica que el estudiante tiene la capacidad para reflexionar sobre cuáles son sus fortalezas y debilidades, cómo está realizando determinada tarea y cómo está aprendiendo a implementar las estrategias que le sirven para mejorar su proceso de aprendizaje (Curotto, 2010; en Mato-Vázquez et al., 2017). Es decir que las estrategias metacognitivas se convierten en una herramienta pedagógica que contribuye a que el estudiante se reconozca como un sujeto activo y responsable de gran parte de su formación académica. Sin embargo, esto solo se logra a través del papel que cumpla el docente, Cristian Alama (2015) señala que: “la metacognición se debe enseñar y aprender. Pues, para formar estudiantes metacognitivos es preciso contar con docentes metacognitivos”

(p.85). De lo contrario, será difícil guiar al estudiante por un camino de autorreflexión, autoconocimiento y autonomía en dirección hacia su proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta las posibilidades que brindan las estrategias metacognitivas en el campo de la educación, la propuesta pedagógica de este proyecto se adaptó a partir del Programa de Instrucción Estratégica (PIE). Este programa permitió orientar la enseñanza de la escritura como una actividad de carácter procesual bajo la orientación e implementación de diferentes estrategias metacognitivas que respondieron de manera directa a cada uno de los subprocesos planteados por Hayes y Flower (1980) en su modelo cognitivo de escritura.

Con respecto al diseño de la intervención, esta se desarrolló por medio de la Secuencia Didáctica, la cual es definida como un conjunto de actividades de aprendizaje que se encuentran ordenadas, estructuradas y articuladas en torno a la consecución de unos propósitos educativos, y las cuales son construidas a partir de características previamente identificadas en la comunidad educativa (Orejel, 2016). Debido a su carácter procesual y consecutivo, la planeación de las diferentes sesiones de clase respondió a la siguiente estructura: actividades de *apertura*, de *desarrollo* y de *cierre*, en donde las estrategias metacognitivas se van presentando y practicando sesión a sesión con el objetivo de ir avanzando en la enseñanza de la escritura como proceso (Ver Anexo 5). A continuación, se describen las 8 sesiones de clase que fueron implementadas en la intervención pedagógica y las cuales fueron distribuidas en tres fases. En primer lugar, aparece la fase de sensibilización cuyo nombre asignado fue “*Alcanzo Mi Voz*”, posteriormente, se desarrolló una fase de producción llamada “*Propongo Mi Voz*”, y finalmente, aparece la fase de revisión denominada “*Aún Puede Ser Mejor*”.

4.1. Fase de sensibilización - “Alcanzo Mi Voz”

Esta fase se realizó en dos sesiones de la clase de Lengua Castellana. La sesión N°1 se enfocó en generar espacios de reconocimiento sobre el valor y la importancia de la escritura, a través de una presentación del presente trabajo de grado que hizo la docente en formación a los estudiantes del grado 401. Además, en esta misma sesión, se brindó un espacio de escritura narrativa que exploró los gustos y conocimientos de los estudiantes, así mismo, se orientó la escritura del cuento por medio de un acercamiento inicial e implícito a la planificación y transcripción del texto. Con respecto a la sesión N°2, en esta se propició un ejercicio de coevaluación con la lectura y revisión de los cuentos realizados en la primera sesión, explorando así el tercer subproceso del proceso de escritura. Igualmente, se creó un cuaderno bitácora para el registro individual de las guías realizadas por los estudiantes durante toda la intervención pedagógica (Ver Anexo 5.1).

4.2. Fase de producción - “Propongo Mi Voz”

La segunda fase se efectuó en cuatro sesiones con el objetivo de ejemplificar y trabajar en cada una de las estrategias metacognitivas correspondientes a los subprocesos de planificación y transcripción. Al igual que la fase anterior, promovió espacios de escritura, pero esta vez, enfocados en la implementación de las estrategias trabajadas. En la sesión N°3, se diseñó el material nemotécnico de las estrategias metacognitivas y se llevó a cabo el modelado y práctica de la primera estrategia, la letra P: “*piensa en ideas*”, correspondiente al subproceso de planificación. En la sesión N°4, se trabajó con la segunda estrategia de planificación, correspondiente a la letra O: “*organiza tus ideas*”. Esta estrategia se manejó de manera grupal en la organización de tres historias diferentes que se encontraban distribuídas en diferentes fragmentos. Ya en la sesión N°5, se hizo una revisión de las historias y se consolidó el subproceso de planificación por medio de la realización de un plan para la escritura de un

cuento final, el cual incluyó la aplicación de la estrategia “P”, la estrategia “O” y la inclusión de “LAS VOCALES” como orientadoras del contenido y estructura del texto narrativo. En la sesión N°6, se efectuó la escritura del borrador del cuento final a partir del contenido registrado en la guía de planificación previamente elaborada por cada estudiante. Esta actividad correspondió al subproceso de transcripción de textos por medio de la estrategia D: “*desarrolla el texto*” (Ver Anexo 5.2).

4.3. Fase de revisión - “Aún Puede Ser Mejor”

La última fase se dirigió hacia a la enseñanza y práctica del subproceso de revisión y hacia la consolidación de la versión final del cuento. Esta se ejecutó en dos sesiones, la N°7 y la N°8. En la penúltima sesión, se desarrolló la explicación y puesta en práctica de las estrategias correspondientes a las letras L y E: “*lea*” y “*evalúe*” en el borrador del cuento realizado en la sesión anterior. Esta actividad se efectuó por medio de una rúbrica, en la cual cada uno de los estudiantes valoró el cuento de otro estudiante después de hacer su correspondiente lectura. En cuanto a la última sesión, esta se destinó para la estrategia A: “*actúa en consecuencia*”, la cual consistió en la reescritura final del cuento teniendo en cuenta, la estimación numérica dada por sus compañeros a los diferentes aspectos de la rúbrica y las correcciones dadas por la docente en formación (Ver Anexo 5.3).

4.4. Cronograma de actividades

SESIÓN	FECHA	SEMANA	FASE
1	26 – 30 de agosto	1	Sensibilización
2	2 – 6 de septiembre	2	Sensibilización
3	9 – 13 de septiembre	3	Producción
4	16 – 20 de septiembre	4	Producción
5	23 – 27 de septiembre	5	Producción
6	30 de septiembre – 4 de octubre	6	Producción
7	15 – 18 de octubre	7	Revisión
8	28 de octubre – 1 de noviembre	8	Revisión

Tabla 2. Cronograma de actividades

CAPÍTULO V.

ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos después de implementar la propuesta de intervención pedagógica con el curso 401 en el Instituto Pedagógico Nacional. El capítulo se encuentra organizado en dos secciones que corresponden a las dos categorías de análisis. De estas, se analizaron los indicadores descritos en la matriz de análisis. Para la categoría de *escritura como proceso* se señalaron cuatro indicadores, uno corresponde al reconocimiento de los tres subprocesos involucrados en la tarea de escritura: *planificación, transcripción y revisión*. Los tres indicadores restantes responden a la ejecución de actividades propias de cada subproceso. Para la segunda categoría: *estrategias metacognitivas*, los cuatro indicadores se enfocaron hacia el reconocimiento, interiorización y uso de las estrategias propuestas en el Programa de Instrucción Estratégica (PIE). Para su valoración, se utilizó la escala de Likert con cuatro ítems: *excelente, bueno, regular y deficiente* con valores que van de 4 a 1, respectivamente.

Con respecto a la presentación de resultados en promedios, a partir de la aplicación de la escala de Likert, es importante señalar cómo el uso de estos datos cuantitativos, los cuales son presentados posteriormente en tablas y gráficas, opera dentro de un diseño metodológico basado en el paradigma sociocrítico, el enfoque cualitativo y la Investigación Acción Educativa (IAE). Como se mencionó en el Capítulo III, sí es posible hacer uso de técnicas cuantitativas, las cuales permitieron sistematizar la información recolectada tras finalizar la intervención pedagógica, pero no se ahondó en un análisis estadístico propio del enfoque cuantitativo. Páramo y Otálvaro (2006) afirman que “la interpretación de los datos es siempre cualitativa, así se tengan datos numéricos o estadísticos, y lo cualitativo no existe en esencia,

en la medida en que la información recolectada igualmente debe ser categorizada de alguna manera para su interpretación” (p.4). Es por esto que los promedios resultantes fueron analizados, interpretados y justificados a partir de fundamentos teóricos y de todo lo que se desarrolló en la intervención pedagógica, y cuyas precisiones son presentadas posteriormente de manera descriptiva, respondiendo así a los postulados teóricos del enfoque cualitativo. De este modo, no se rompió con los postulados epistemológicos del paradigma sociocrítico y de la IAE, puesto que son esas precisiones las que llevaron a establecer la incidencia de la intervención, es decir sí se logró o no transformar la realidad educativa de los estudiantes del grado 401. Esa transformación es precisamente uno de los ejes centrales, bajos los cuales se rigen tanto el paradigma sociocrítico como la IAE.

Por otra parte, para establecer los resultados se tuvo en cuenta cuatro momentos del presente trabajo de grado enmarcados en dos de las tres fases propuestas por Restrepo (2004) para la Investigación Acción Educativa (IAE). Se tomó la Fase Diagnóstica correspondiente a la etapa *deconstrucción*, y las tres fases de la propuesta de intervención pedagógica, ubicadas en la *reconstrucción*. En los cuatro momentos, los estudiantes crearon un texto narrativo, y es debido a su importancia en el proceso que se tomaron como insumo para la organización y análisis de los datos, actividad que se sitúa dentro de la etapa de *validación* de la metodología de investigación, la cual se presenta a continuación.

5.1. Escritura como proceso

5.1.1. Descripción de resultados

Los resultados obtenidos para esta categoría se presentan en la Tabla 3. En esta, se registran los promedios a nivel grupal por indicador para cada uno de los cuatro textos

narrativos producidos. Para el indicador: *reconoce cuáles son los subprocesos involucrados en una tarea de escritura*, se obtuvo un promedio de 1.0 para el texto de la Fase Diagnóstica, de 1.4 para la fase “Alcanzo Mi Voz”, de 2.4 para la fase “Propongo Mi Voz” y de 2.6 para la fase “Aún Puede Ser Mejor”. En cuanto al indicador: *identifica y ejecuta las acciones que se llevan a cabo en la creación de un plan de escritura: establecimiento de metas, generación de ideas y organización de ideas*, se registraron promedios de 1.9, 2.3, 3.0 y 3.0, respectivamente. En el indicador: *redacta un texto a partir de los elementos desarrollados en la planificación*, los valores obtenidos en cada texto son 1.9, 2.3, 3.0, 3.0. Para el último indicador: *revisa y corrige el texto producido implementando actividades de lectura, evaluación y edición, enfocados hacia la cohesión y coherencia de texto*, los promedios resultantes son de 1.4, 1.6, 2.2 y 2.8.

	ESCRITURA COMO PROCESO			
	FASE DIAGNÓSTICA	"ALCANZO MI VOZ"	"PROPONGO MI VOZ"	"AÚN PUEDE SER MEJOR"
Reconoce cuáles son los subprocesos involucrados en una tarea de escritura.	1.0	1.4	2.4	2.6
Identifica y ejecuta las acciones que se llevan a cabo en la creación de un plan de escritura: establecimiento de metas, generación de ideas y organización de ideas.	1.9	2.3	3.0	3.0
Redacta un texto a partir de los elementos desarrollados en la planificación.	1.9	2.3	3.0	3.0
Revisa y corrige el texto producido implementando actividades de lectura, evaluación y edición, enfocados hacia la cohesión y coherencia de texto.	1.4	1.6	2.2	2.8

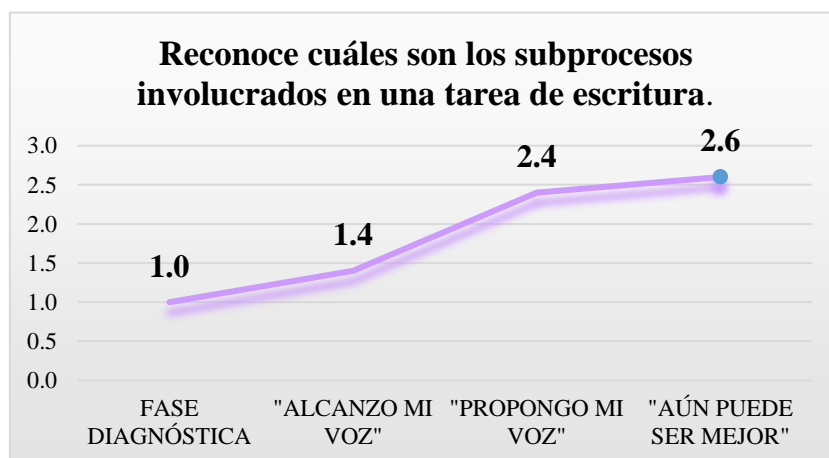
Tabla 3. Promedio grupal de los indicadores para la categoría: *escritura como proceso*

5.1.2. Análisis de resultados

El análisis de los resultados para la categoría *escritura como proceso* se desarrolló a partir de los promedios obtenidos y expuestos en la Tabla 3. En términos generales, se logró observar un progreso positivo fase tras fase para todos los indicadores de la categoría. Esto denota que los estudiantes del grado 401 del Instituto Pedagógico Nacional mejoraron durante

todo el proceso de la intervención pedagógica. Sin embargo, el avance alcanzado no fue tan importante debido a que los promedios de los indicadores muestran que no superaron, en unos casos el nivel de *regular* y en otros casos llegaron mínimamente a obtener el nivel de *bueno*. Con el objetivo de determinar cuál fue el alcance logrado para cada uno de los indicadores en esta categoría, se presenta la evolución gráfica en promedios y su correspondiente análisis teniendo en cuenta aspectos tanto teóricos como de implementación de la propuesta de intervención pedagógica.

En primer lugar, el Gráfico 1 señala cuál fue el cambio obtenido por los estudiantes en cada una de las fases del trabajo de grado con respecto al indicador: *reconoce cuáles son los subprocesos involucrados en una tarea de escritura*.



Gráfica 1. Promedios para el indicador N°1

En general, se evidencia un aumento progresivo desde la Fase Diagnóstica hasta la fase de "Aún Puede Ser Mejor", pasando de un nivel de *deficiente* a un nivel de *regular*. Como se observa en la anterior gráfica, a los estudiantes del grado 401 en la Fase Diagnóstica se le dificultó manifestar acciones que dieran cuenta de su conocimiento sobre la escritura como un proceso complejo en el que intervienen tres subprocesos diferentes. Esto responde directamente a la manera en cómo ha sido abordada la enseñanza de la escritura en el aula de clase, pues como se señaló en el Capítulo I de la presente monografía, no se privilegian

espacios de escritura guiados y destinados a una producción propia de los estudiantes dentro del aula de clase. Es por esto, que en las producciones escritas de la prueba diagnóstica no se identificaron acciones de planificación y de revisión del escrito. En la Imagen 1, se presenta un ejemplo de este tipo de producción escrita realizada por los estudiantes.

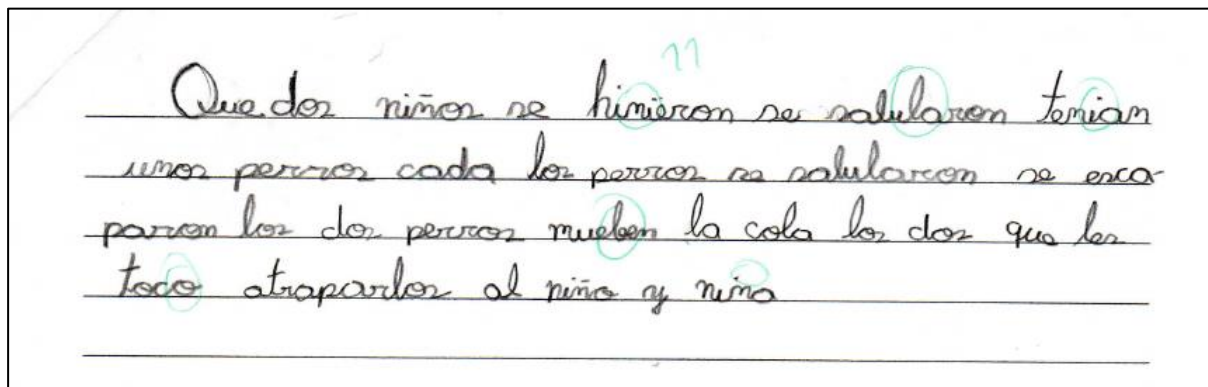
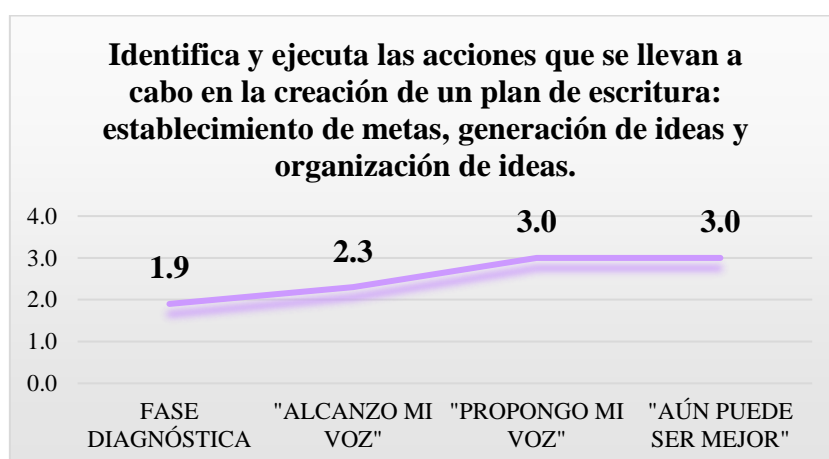


Imagen 1. Producción escrita de una prueba diagnóstica

En esta imagen se logra observar un escrito sin evidencia de acciones de planificación y revisión, aspecto que corresponde a textos producidos por lo que Bereiter y Scardamalia (1992) denominan “escritores novatos”. En sus postulados sobre el proceso de composición escrita, los autores señalan que el proceso que ejecutan los niños corresponde al modelo de *decir el conocimiento*, el cual indica que los escritores novatos hacen uso de sus conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo, los cuales están directamente conectados a lo que quieren recordar, para así crear una representación mental de la tarea en términos de estructura y contenido, y cuando ya la tienen dan paso a la escritura del texto sin realizar ninguna transformación más abstracta. Es por esto que el proceso de escritura en estas edades refleja las siguientes actividades: acceso a la memoria, establecimiento de ideas y redacción del texto. Esto indica que la planificación solo se manifiesta en el recuerdo que tiene el escritor novato, mientras que el subproceso de revisión se deja a un lado. Además, el modelo demuestra que el proceso de producción escrita es lineal, ya que se pasa directamente de la planificación a la transcripción.

La Gráfica 1 también refleja que tras finalizar la intervención pedagógica los estudiantes lograron mejorar 1.6 puntos en el promedio para este indicador, lo cual indica que la intervención permitió un aumento en el reconocimiento de los subprocesos, pero este no alcanzó a ser significativo. Esto ocurrió debido a la incidencia que tuvo la puesta en práctica de la intervención, ya que al comienzo de la enseñanza de las estrategias metacognitivas para cada subproceso si bien se hizo énfasis en su importancia dentro del proceso y se ejemplificó con actividades, el enfoque de la intervención se enmarcó en la implementación de las estrategias y no en la comprensión del proceso, privilegiando el saber hacer y no el saber sobre el proceso.

Para el indicador: *identifica y ejecuta las acciones que se llevan a cabo en la creación de un plan de escritura: establecimiento de metas, generación de ideas y organización de ideas*, la Gráfica 2 muestra que se logró pasar de un nivel inicial de *deficiente* a un nivel final de *bueno*. A diferencia del indicador anterior, acá se logró un mayor avance debido a que se pasó de un indicador cognoscitivo a uno procedimental, por lo cual el estudiante llegó a desarrollar actividades propias del subproceso de planificación.



Gráfica 2. Promedios para el indicador N°2

Es importante señalar que la implementación de estas acciones fue inducida y guiada por la docente en formación, ya que no se alcanzó a desarrollar una práctica autónoma en la que los estudiantes dieran cuenta de su aprendizaje frente a los subprocesos involucrados en el proceso de escritura. Para inducir actividades de planificación en la Fase Diagnóstica, se les presentó a los estudiantes una secuencia de imágenes a partir de las cuales ellos realizaban el escrito. Debido a esto, en esta fase hay presencia de un promedio de 1.9 para este indicador.

Con respecto a la fase “Alcanzo Mi Voz”, los estudiantes pasaron de *deficiente* a *regular*, mostrando así un progreso frente al subproceso de planificación. Esto se desarrolló en la sesión N°1, en la cual, la escritura del cuento se promovió por medio de indicaciones que llevaron los estudiantes a pensar, generar y organizar ideas para el contenido de sus producciones escritas. El avance no superó el promedio de 2.3 debido a que no todos los estudiantes siguieron las instrucciones dadas. La Imagen 2 presenta una actividad realizada por un estudiante en esta sesión de la intervención pedagógica.

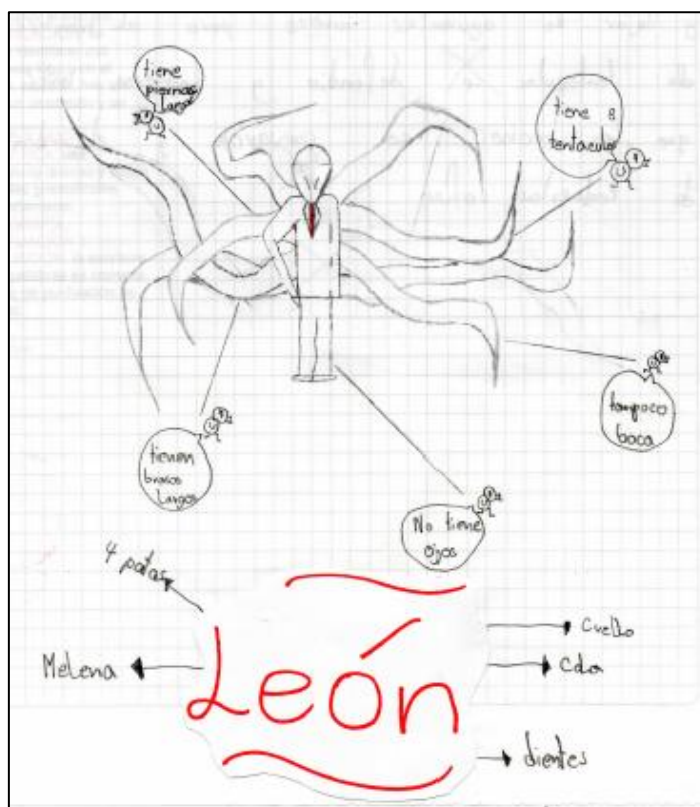


Imagen 2. Actividad de la fase “Alcanzo Mi Voz”

En la parte superior de la Imagen 2 se observa cómo el estudiante dibujó y caracterizó a su personaje favorito, primera instrucción que los alumnos debían seguir. En la parte inferior de la imagen, aparece la pieza de papel entregada por la docente en formación, en este caso al estudiante le correspondió un animal, el cual debía caracterizar de la misma manera que lo había hecho con su personaje favorito, esta era la segunda indicación que los estudiantes tenían que realizar. En la explicación dada para la caracterización, la docente en formación ejemplificó cómo era la descripción, la cual debía contener una oración por cada una de las 5 características solicitadas. Es decir que el estudiante no siguió completamente las instrucciones dadas, ya que como se evidencia en la imagen no aparecen descripciones completas, solo aspectos generales. Esto fue recurrente en las actividades entregadas por varios estudiantes, lo cual se vio reflejado en el promedio final de esta fase.

Para la fase “Propongo Mi Voz”, el nivel de *bueno* alcanzado por los estudiantes se presentó debido a dos aspectos. El primero de ellos correspondió a la creación de un plan de escritura en la sesión N°5, el cual incluyó más elementos de planificación por parte de la docente en formación, y el segundo, con respecto a la elaboración de los estudiantes, la cual fue mucho más completa.

Igualmente, es importante señalar que las sesiones N°3 y N°4, destinadas al subproceso de planificación, permitieron que los estudiantes dedicaran más cantidad de tiempo a las actividades propias de la planificación sin pasar inmediatamente a la escritura. En la sesión N°3, la actividad de completar con ideas una historieta posibilitó que los estudiantes pensarán y generen ideas secuenciales acordes a lo que sucedía en las imágenes de la misma. Por su parte, la sesión N°4 los llevó a comprender que la organización del contenido de las tres historias es importante no solo para la cohesión y coherencia del texto sino para el entendimiento por parte de los posibles lectores de esa producción. De allí que el contenido

del plan para su producción narrativa final haya tenido ideas más completas. En la parte inferior se presenta la Imagen 3, correspondiente a un plan que evidencia un contenido propositivo más extenso, indicando que a medida que se avanzó con la propuesta de intervención pedagógica, el subproceso de planificación se potenció.

e. Describe al personaje principal:

Pelinegra, ojos verdes, piel blanco, labios negros, buena con los niños

f. ¿Qué otros personajes vas a incluir en tu cuento? Describe los y señala sus nombres:

Nina the killer - Pelinegra, no tiene ojos malos con los niños.
 Mabeja - Pelirroja, ojos azules, buena con los niños
 Salli - Castana, ojos rojos, mala con los niños

g. ¿Dónde ocurre la historia?

- Castillo
- Casa embrujada
- Bosque
- Un país fantástico
- Isla
- Otro ¿Cuál? Entre mundos (Mundo de hielo y de lava)

h. ¿Cómo es el lugar que escogiste en la pregunta anterior? Describe lo:

Son dos montañas divididas por una grieta en un lado es de hielo y el otro lado es de lava

i. ¿En qué tiempo ocurre la historia?

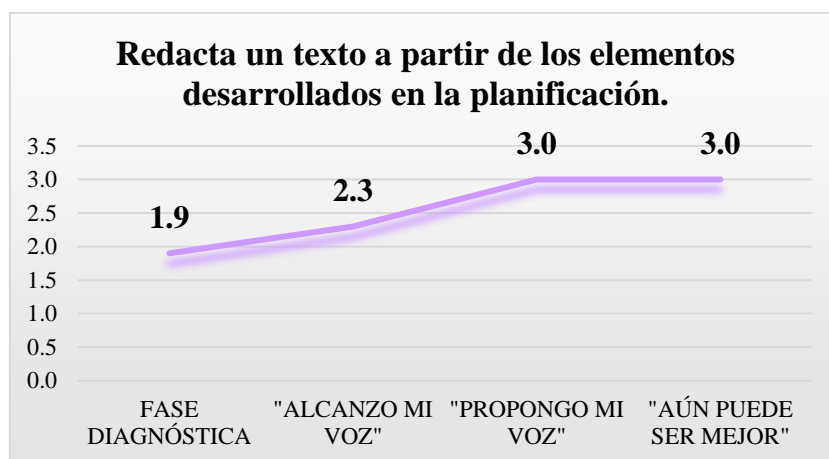
- Pasado
- Presente
- Futuro
- Otro ¿Cuál? _____

Imagen 3. Actividad de la fase "Propongo Mi Voz"

Para la fase "Aún Puede Ser Mejor", se registró el mismo valor de 3.0 puntos de la fase anterior debido a que esta etapa se orientó al subproceso de revisión, el cual se desarrolló sobre el cuento elaborado en la fase anterior.

En relación con el subproceso de transcripción, se encuentra el tercer indicador: *redacta un texto a partir de los elementos desarrollados en la planificación*, cuyos promedios se presentan en la Gráfica 3. Este indicador registró el mismo patrón en promedios que el

indicador anterior, es decir que los subprocesos de planificación y transcripción registraron los mismos promedios en las cuatro fases. Esto indica que la redacción de los diferentes escritos durante la realización de la monografía fue directamente proporcional a las actividades elaboradas en la planificación, lo cual señala que a media que aumentó el progreso en las diferentes fases con respecto a la planificación, así mismo, se potenció la transcripción de los textos.



Gráfica 3. Promedios para el indicador N°3

En la Fase Diagnóstica, el subproceso de transcripción arrojó un promedio de 1.9. Esto se puede explicar mediante postulados teóricos que afirman que la ausencia de actividades de planificación dificulta la posterior transcripción de textos. Aunque este subproceso parece ser simple y solo limitarse a la redacción de determinado texto, la transcripción exige al escritor un esfuerzo para pasar las representaciones abstractas, imágenes y sentimientos de su mente a oraciones comprensibles, y para esto requiere activar los sistemas semántico, sintáctico, fonológico, ortográfico y motor (Kellogg, 1996). Todos estos sistemas no son fáciles de coordinar y ejecutar, en especial en los escritores novatos cuyo nivel de atención es volátil por lo cual “utilizan la capacidad de la memoria a corto plazo para conservar sus ideas, dejando poco o ninguna, capacidad excedente” (Bereiter y Scardamalia, 1992, p.58). Esto indica que el esfuerzo que hace el estudiante para llevar sus ideas a un plano escrito es alto y entre menos

actividades de planificación realizadas, más probabilidades hay de que varias de sus ideas se olviden y aquellas que se trasladen al ámbito escrito no correspondan a sus representaciones mentales, por lo cual es posible observar producciones con fallas en términos de contenido, coherencia y cohesión. En la Imagen 4, se presenta una actividad de la Fase Diagnóstica con dificultades en el subproceso de transcripción.

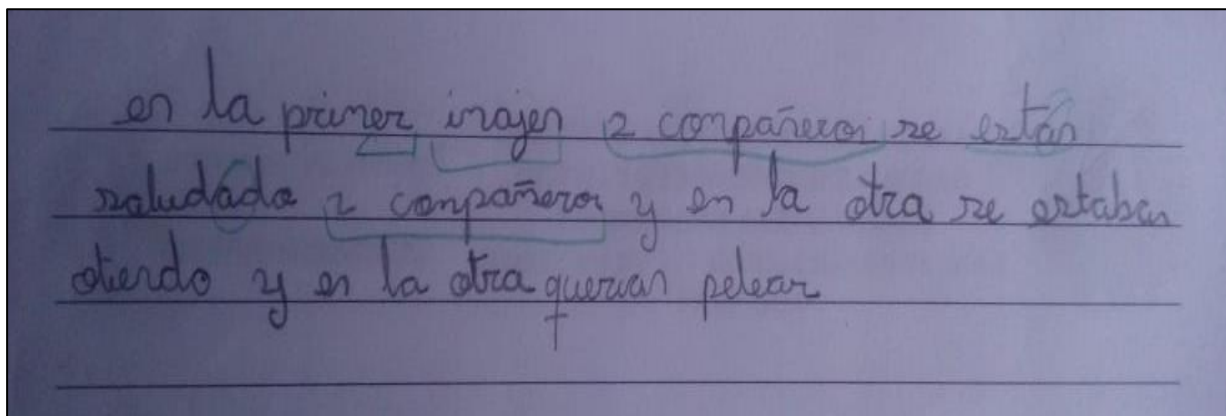


Imagen 4. Producción escrita de una prueba diagnóstica

En esta imagen, se percibe una producción escrita con dificultades manifiestas en la transcripción de las ideas del estudiante, ya que hay presencia de un agregado o repetición en las palabras: “2 compañeros”, aspecto que evidencia las confusiones que se pueden dar entre la transición de la representación mental del estudiante hacia la transcripción de la misma. Así mismo, es importante señalar la ausencia de elementos narrativos que se manifestaron en varias producciones de esta fase, por lo cual, fue necesario hacerlas explícitas en la sesión N°1, correspondiente a la fase “Alcanzo Mi Voz” y en las sesiones N°5 y N°6 de la fase “Propongo Mi Voz” con conversatorios y materiales con características sobre el contenido y la estructura del cuento.

En la fase “Alcanzo Mi Voz” se evidenció el mismo patrón que se identificó en el indicador anterior para la misma fase, ya que los estudiantes no siguieron las instrucciones y redactaron cuentos utilizando muy pocas de sus ideas planificadas y en unos casos sin

ninguna de ellas. A continuación, se presenta la Imagen 5, la cual es un ejemplo de la actividad realizada en la sesión N°1 de esta fase. En la parte derecha de la misma, se logra identificar un cuento que incluye solo el personaje favorito seleccionado por el estudiante, pero sin ninguna referencia a las características descritas alrededor de su dibujo. Frente a la pieza de papel que le correspondió, en este caso “competencia de baile”, el texto no contiene ninguna referencia ni al lugar ni a la descripción hecha alrededor de esta.



Imagen 5. Producción escrita de la fase “Alcanzo Mi Voz”

Igualmente, en la anterior imagen se puede precisar poco detenimiento en la tarea de escritura, pues al no usar los elementos planificados, los estudiantes siguieron ejecutando actividades propias al modelo *decir el conocimiento*, dado que las actividades de planificación para esta fase fueron desarrolladas de manera implícita, por lo tanto, no las consideraron como un recurso valioso para evitar la pérdida de sus ideas, las cuales podrían haber sido útiles para complementar su escrito. García y Fidalgo (2003) señalan que las habilidades de transcripción de las ideas en palabras limitan el desempeño de los niños de tercero y cuarto primaria, debido a que el esfuerzo mental se pierde durante la búsqueda de la palabra o grafema que se quiere redactar y durante el periodo de tiempo utilizado para esto la idea se

difumina, y al leer el texto producido, se pueden encontrar fallas en la cohesión y coherencia del texto, así como en la ortografía de las palabras. Estas falencias pueden ser superadas a través de un ejercicio de reescritura que para esta fase no se desarrolló debido a las posibilidades temporales de la intervención, pero fueron tomadas en cuenta para ser trabajadas en la fase “Aún Puede Ser Mejor”. En cuanto a la transición entre el subproceso de planificación y el de transcripción, es fundamental hacer uso de las ideas previamente planificadas y redactadas porque ayuda a reducir la carga cognitiva y motora que se pone en funcionamiento cuando se da paso a la transcripción de cualquier tarea de escritura, ya que las ideas que reposan de manera física pueden ser consultadas como guía de la producción textual posterior, evitando así el desvanecimiento de las mismas.

Ya en la fase “Propongo Mi Voz” se observó un cambio en el subproceso de transcripción del cuento, en vista de que se evidenció no solo una mejora en el seguimiento de las instrucciones dadas por la docente en formación sino una utilización de las ideas expuestas en el plan desarrollado en la sesión N°5, por lo cual, se pasó de un nivel *regular* a uno *bueno* con promedios de 2.3 para la fase anterior y de 3.0 para esta fase. Es decir que en esta fase se logró una transición adecuada desde la planificación a la transcripción como resultado de la práctica realizada con las estrategias de planificación vistas en las sesiones N°3 y N°4, teniendo en cuenta que los estudiantes alcanzaron a desarrollar un escrito basado en las ideas previamente registradas en el plan.

Posteriormente, se presentan dos imágenes, la 6 corresponde a un ejemplo de plan, y la 7 a una producción narrativa, ambas corresponden a ejercicios desarrollados por el mismo estudiante. Como se observa en la Imagen 6, el estudiante hizo una selección y descripción de personajes que posteriormente uso en la escritura de su cuento. Tras la lectura del fragmento que aparece en la Imagen 7, se puede identificar la presencia de los elementos planteados por

el estudiante. De este modo, se logra determinar que aquellos estudiantes que realizaron el ejercicio atendiendo a las indicaciones dadas por la docente en formación lograron un avance en su proceso de producción textual, el cual se manifestó de manera positiva en el promedio alcanzado para esta fase.

e. Describe al personaje principal:

Es de color azul, sus ojos son amarillos, tien 2 cachitos en la cabeza y una cdible gusta asustar, hacer bromos y le encanta tener amigos nuevos. Sus amigos son: los niños los monstros, las criaturas extrañas y Dinoco

f. ¿Qué otros personajes vas a incluir en tu cuento? Describe los y señala sus nombres:

niños, su mejor amigo Dinoco, sus hermanos Charly y Thomas, y criaturas extrañas

Su mejor amigo es inteligente, es monstroso, es temeroso, en anaranjado, tiene el pecho blanco, con cachitos en la cabeza y es alto

g. ¿Dónde ocurre la historia?

- Castillo
- Casa embrujada
- Bosque
- Un país fantástico
- Isla
- Otro ¿Cuál? el color

Imagen 6. Actividad de la fase "Propongo Mi Voz"

D: "DESARROLLA TU TEXTO"

Escribe la versión de tu cuento usando las ideas mencionadas en la guía de planificación.

Nuestra amistad . . .

5 Presenta a los personajes, al lugar y al tiempo en el que se desarrolla el cuento.

Narra las aventuras y las dificultades que viven los personajes.

???: Hola soy Frigth, vivo en el bosque y me gusta asustar, hacer bromas y hacer amigos nuevos, él es Dinoco mi mejor amigo

Dinoco-Hola!

Fright-Les voy a contar una aventura que tuvimos

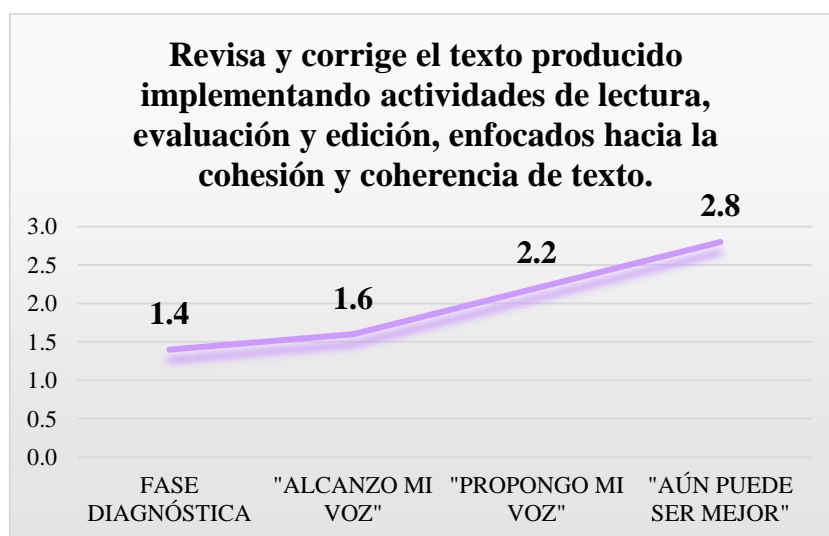
Dinoco-Charly y Thomas los hermanos de Fright nos pidien que si les ayudabamos a buscar una criatura misteriosa a la que les dijimos que si, despues de un tiempo vimos 2 caminos no sabiamos por donde ir pero escogimos el camino de la derecha que nos llevo a un país fantastico, abiam criaturas extrañas y Charly dijo -Si ven les dije- y el país se oscureio como si con lo que dijo Charly le ofecto al país emesamos a discutir . . .

Imagen 7. Producción escrita de la fase "Propongo Mi Voz"

Con respecto a la fase "Aún Puede Ser Mejor", el promedio se mantiene en un valor de 3.0 puntos debido a que la reescritura del cuento final se desarrolló principalmente sobre aspectos ortográficos y de reestructuración de oraciones mal redactadas o con fallas en su composición. Es por esto que en los textos producidos en esta fase no se observan modificaciones en términos de contenido, y siguen manteniendo los elementos y las ideas generadas en el plan realizado en la fase anterior. Esto indica que aquellos estudiantes que lograron avanzar en su proceso de planificación y transcripción llegaron a producir un

borrador inicial del cuento con un acertado uso de las ideas previamente gestadas y con la estructura correspondiente al texto narrativo. Por lo cual, en esta fase solo fue necesario trabajar el subproceso de transcripción sobre las fallas en la coherencia, cohesión y ortografía.

En última instancia, se encuentra el indicador: *revisa y corrige el texto producido implementando actividades de lectura, evaluación y edición, enfocados hacia la cohesión y coherencia del texto*, cuyos promedios son presentados en la Gráfica 5. Partiendo de la Fase Diagnóstica, la producción escrita reflejó que algunos de los estudiantes del grado 401 llevaron a cabo algunas acciones de revisión que se manifestaron en el uso de corrector, en tachones o borrones y la correspondiente reescritura de las palabras mal escritas o cambio del léxico. Es por esta razón que el promedio evidenciado en esta fase es de 1.4 puntos.



Gráfica 4. Promedios para el indicador N°4

A diferencia de los promedios registrados en los subprocesos de planificación y transcripción, con valores de 1.9 puntos para cada uno, la revisión registró en este indicador un promedio de 1.4, el cual es inferior en comparación a los dos subprocesos anteriores con respecto a la misma fase. Esto señala que la revisión para estas edades no es una actividad habitual que haga parte del proceso de escritura, por lo cual, era importante generar espacios

dedicados a este subproceso para así hacer énfasis en su importancia y reflejar la utilidad que puede darse, en este caso a nivel académico, tras desarrollar diferentes prácticas de revisión.

En cuanto a la fase “Alcanzo Mi Voz”, la revisión tuvo un patrón similar a la fase anterior, debido a que solo aumentó dos décimas de punto, conservando un nivel *deficiente*. Esto indica que si no se hace explícito cuáles son las actividades de revisión y si no se solicita que se lleven a cabo, muchos de los estudiantes no la emplean durante su proceso de escritura. Bereiter y Scardamalia (1992) afirman que:

Revisiones significativas presuponen un sistema de objetivos y procedimientos de búsqueda de objetivos. Los alumnos que no poseen tal sistema necesitan algo más que el estímulo para revisar y necesitan también pautas para mejorar sus textos. Es decir, necesitan ayuda para desarrollar un sistema en el que la revisión pueda ser un proceso dirigido hacia un objetivo. (p.54)

Esto sugiere que si los estudiantes no implementan actividades de revisión es necesario propiciar espacios y guiar prácticas afines a este subproceso. Para esta monografía fue importante generar un acercamiento a las actividades de lectura y evaluación, las cuales son propias a este subproceso. Esto se realizó con el objetivo de generar, no solo conocimiento y práctica, sino también para ir concientizando a los estudiantes sobre la importancia de revisar sus textos. Para esto, en la sesión N°2 los estudiantes debían leer el cuento de uno de sus compañeros de clase y emitir una valoración en una rúbrica diseñada por la docente en formación, la cual indagó por aspectos de contenido, organización, gramática y ortografía. A partir de esta actividad, los estudiantes podían identificar errores de sus propios compañeros y así llegar a reflexionar sobre si esas falencias también eran cometidas por ellos mismos en sus escritos.

Antes de continuar con la siguiente fase, es importante señalar cómo el proceso de escritura que se dirigió durante la intervención pedagógica no fue lineal, si bien las fases respondían a cada uno de los subprocesos, esto no impidió que se desarrollaran acciones de revisión en la planificación y la transcripción de las producciones narrativas creadas por los estudiantes. Esto permite comprender porque el modelo de escritura planteado por Hayes y Flower (1980) no es lineal y los tres subprocesos pueden presentarse en cualquier momento de la escritura y esto depende del control que ejerza el escritor sobre su proceso.

Cualquier subproceso puede interrumpir o incorporar cualquier otro subproceso durante la escritura. Por ejemplo, un escritor puede combinar traducción y revisión, generar una sección y luego revisarla, luego generar y revisar una segunda sección, y así sucesivamente. De manera similar, la planificación podría interrumpir la revisión, si un escritor identifica un objetivo de escritura adicional mientras revisa y edita el texto. (MacArthur y Graham, 2006; en MacArthur et al., 2006, p.26)

Para la fase “Propongo Mi Voz”, se desarrolló un ejercicio de revisión en la sesión N°5, en la cual para verificar que la organización de las tres historias estuviera correcta, se dio paso a la lectura en voz alta de la historia original por parte de un estudiante de la clase, mientras él o ella leyera, los demás estudiantes debían ir poniendo un número que marcara el orden de los fragmentos de la historia y de este modo, en unos casos, corregir las historias, y en otros, comprobar que su ejercicio había sido realizado de forma correcta. Debido al acercamiento a algunas actividades de revisión en las dos primeras fases de la intervención, se logró evidenciar acciones de revisión frente a su proceso y por ello el nivel logró pasar de un *deficiente* a un *regular* tras culminar esta fase. En la Imagen 8, la cual aparece en la parte inferior, se puede observar el uso del corrector y la presencia de tachones como acciones de lectura y corrección sobre la producción escrita del estudiante.

D: "DESARROLLA TU TEXTO"

Escribe la versión de tu cuento usando las ideas mencionadas en la guía de planificación.

Las Aventuras De Dinoco

Presenta a los personajes, al lugar y al tiempo en el que se desarrolla el cuento.

Habia una vez un monstruo que se llama Dinoco y cuya característica son: inteligente, temeroso o monstruo, es amojgado tiene el pecho blanco ojos negros, tiene cachas en la cabeza.

Su mejor amigo es Fright es azul sus ojos son amarillos tiene 2 cachitos en la cabeza y otros amigos como solok, mery, lelie, lavo.

Narra las aventuras y las dificultades que viven los personajes.

Dinoco, Fright, solok, mery, lelie, lavo encontraron una maquina del tiempo en el bosque en es habia mucha naturaleza. Despues de encontrar la maquina del tiempo fueron al futuro, donde vieron que el futuro esta en ~~el~~ bonito.

lelie le dice solok mira (un bonito bonito) ~~hay~~ hay para mi es feo yemasoson apelean blabla dice Dinoco no más. Fright dice si no más de berde.

Cominaron y camaron mucho que

Imagen 8. Producción escrita de la fase "Propongo Mi Voz"

De esta imagen, se deduce que el estudiante leyó su escrito para modificarlo de acuerdo a la idea que quería agregar o modificar. En la sesión N°6 de la intervención pedagógica, se identificó una actividad recurrente en varios de los estudiantes, ya que mientras ejecutaban el subproceso de transcripción del cuento, se detenían para releer lo que ya habían escrito y así continuar o modificar su redacción, y en otros casos, para retomar o hacer cambios en las

ideas descritas previamente en el plan. Estas acciones señalan que, en esta fase, algunos estudiantes mejoraron en el seguimiento de las indicaciones y lograron apropiarse de la revisión, ejecutando acciones de lectura, evaluación y edición en cualquier momento de su proceso de escritura, reafirmando así los postulados teóricos que señalan que este proceso no es lineal, ya que los subprocesos interactúan entre sí.

En relación con la última fase de la intervención pedagógica “Aún Puede Ser Mejor”, la revisión fue el eje central de la misma. Aunque el diseño de las sesiones de clase respondió a las estrategias metacognitivas propuestas en el Programa de Instrucción Estratégica (PIE), el cual las presenta de manera lineal, una después de la otra, ya se ha señalado cómo la revisión ha intervenido en los subprocesos de planificación y transcripción. Esto deja en evidencia cómo el programa también responde al proceso de escritura propuesto por Hayes y Flower (1980). Sin embargo, es en esta fase donde la revisión se desarrolló de manera más explícita y focalizada, ya que el objetivo era dar paso a la reescritura de una versión final del cuento a partir de las respectivas correcciones dadas, actividad que no fue implementada con anterioridad en la intervención realizada por la docente en formación. Es por esto que la sesión N°7, se destinó para acciones de lectura y evaluación de la producción narrativa realizada en la fase anterior. Los cuentos fueron entregados a un compañero de su clase para que él o ella hiciera este subproceso.

Es importante señalar que la evaluación que se efectuó durante toda la intervención fue formativa, ya que el objetivo era que los estudiantes reconocieran, identificaran y corrigieran sus dificultades o falencias durante todo su proceso de escritura. Así mismo, se hizo énfasis para que los estudiantes desarrollaran un ejercicio respetuoso basándose en el trabajo realizado y dejando atrás los afectos negativos o positivos hacia su compañero. En este sentido la herramienta metodológica seleccionada fue la rúbrica, ya que permite una

evaluación tanto cualitativa como cuantitativa sobre los aspectos propios del proceso de producción textual. Además, las descripciones de los aspectos a evaluar contenidos en la rúbrica sirven de guía para que los estudiantes puedan desenvolverse como entes activos de la evaluación, pues exige que lleven a cabo acciones de lectura y de búsqueda para establecer cuál es la valoración que está acorde al trabajo desarrollado por sus compañeros.

Teniendo en cuenta la valoración dada por sus compañeros y las correcciones sugeridas por la docente en formación, en la sesión N°8 se llevó a cabo la reescritura de la versión final de cuento. En esta sesión fueron más evidentes las actividades de relectura y reescritura tanto de los indicadores a corregir como de la versión inicial del texto para así realizar las correspondientes correcciones. En la mayoría de los escritos de la fase “Propongo Mi Voz”, se identificó que la mayoría de fallas radicaba en aspectos ortográficos y de cohesión mas no de contenido, por lo cual, la reescritura final incluyó más conectores y signos de puntuación, y menos errores en la escritura. En otros casos, se observó que algunos estudiantes hicieron fue una transcripción casi similar de su versión inicial del cuento. En las siguientes imágenes, la 9 y 10 se presenta un ejemplo de esta situación.

D: "DESARROLLA TU TEXTO"

Escribe la versión de tu cuento usando las ideas mencionadas en la guía de planificación.

La derrota de Los Dioses

Presenta a los personajes, al lugar y al tiempo en el que se desarrolla el cuento.

Narra las aventuras y las dificultades que viven los personajes.

Havia una vez un semi dios que se llamaba cratos tubo un hijo que se llamaba atreus ellos estaban en un mundo y en el sentro era la divición de los mundos.

Comose un dios que se llama como crate el quiere matarlo el es hijo de una maga que usa la naturaleza.

Imagen 9. Producción escrita de la fase "Propongo Mi Voz"

A: "ACTÚA EN CONSECUENCIA"

1. Escribe nuevamente tu cuento, pero esta vez, debes incluir correcciones a partir de las indicaciones realizadas por de la docente en formación y la revisión hecha por tu compañero de clase en la guía "Lee y Evalúa".

La derrota de Los Dioses

Havia una vez semi dios que se llamaba Cratos tubo un hijo que se llama Atreus ellos estaban en un mundo y en el centro era la división de los mundos.

Comose un dios como Cratos el quiere matar lo, es hijo




Imagen 10. Producción escrita de la fase "Aún Puede Ser Mejor"

Debido a esta transcripción similar de narraciones, esta última fase no logró pasar de un nivel *regular* a uno *bueno*. Además, varios estudiantes no terminaron el ejercicio y aquellos estudiantes cuyas fallas estaban en la estructura y coherencia del cuento no realizaron las correspondientes correcciones. Es por esto que la evaluación afectó el promedio final de esta fase. No obstante, es importante resaltar que el aumento que se dio de 6 décimas de punto, se logró con los estudiantes que evidenciaron dedicación y esfuerzo en la realización de la versión final, puesto que desarrollaron textos mejor elaborados y con las correcciones pertinentes.

En resumen, el análisis descrito para esta categoría muestra que el proceso de escritura en los estudiantes del grado 401 solo se potencia en la medida en que se guíe y se den las correspondientes pautas para que ellos logren realizar un buen ejercicio. Sin embargo, esto no indica que los estudiantes no tuvieran un conocimiento previo de los subprocesos involucrados en el proceso de escritura antes de llevar a cabo la propuesta de intervención que se planteó para el presente trabajo de grado. Pero lo que sí fue evidente, es que los estudiantes tenían dificultad para desarrollarlos de manera autónoma en las producciones narrativas de la Fase Diagnóstica y la fase “Propongo Mi Voz”.

Pese a que la propuesta no alcanzó a promover una consciencia sobre cuáles son los subprocesos implicados en el proceso de escritura, sí logró que los estudiantes implementaran acciones propias a cada subproceso. Los resultados señalados demuestran que la intervención permitió que los estudiantes en las fases finales llegaran a producir textos basados en las ideas previamente gestadas, las cuales fueron identificadas en los escritos que produjeron, reflejando así los beneficios de la planificación con respecto al subproceso de transcripción y a la calidad del texto. Inclusive al llegar a la reescritura del cuento final no fue necesario, en la mayoría de estudiantes, reforzar el contenido propositivo del cuento sino aspectos relaciones

con el uso de conectores, la redacción de algunas oraciones y la ortografía de las palabras. Todos estos resultados indican que es necesario que la escuela aborde la escritura como un proceso y se le otorguen más espacios de desarrollo dentro del aula de clase, para que así los estudiantes puedan desarrollar e interiorizar progresivamente el proceso de escritura.

5.2. Estrategias metacognitivas

5.2.1. Descripción de resultados

La Tabla 4 presenta los promedios grupales por cada indicador de la categoría *estrategias metacognitivas*. Cada uno tiene cuatro valores que corresponden a cada texto producido durante el desarrollo del presente trabajo de grado. En el indicador: *reconoce cuáles son las estrategias metacognitivas aplicables al proceso de escritura*, se obtuvo un promedio de 1.0 para el texto narrativo elaborado en la fase de diagnóstico, de 1.0 para el texto de la fase de sensibilización, de 2.5 para la fase de producción y de 2.6 para la fase de revisión, frente a un promedio máximo posible de 4 puntos. Con respecto al segundo indicador: *identifica los pasos a seguir a la hora de planificar y revisar un texto*, los valores registrados para cada texto narrativo respectivamente son de 1.0, 1.0, 2.9, 3.1. Para el tercer indicador: *interioriza las estrategias metacognitivas por medio de la práctica grupal e individual* los promedios resultantes son de 1.0, 1.0, 2.5 y 2.6. Finalmente, el indicador: *implementa las estrategias metacognitivas en la creación de escritos*, los valores numéricos encontrados para los textos son de 1.0, 1.0, 2.5 y 2.6.

	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS			
	FASE DIAGNÓSTICA	"ALCANZO MI VOZ"	"PROPONGO MI VOZ"	"AÚN PUEDE SER MEJOR"
Reconoce cuáles son las estrategias metacognitivas aplicables al proceso de escritura.	1.0	1.0	2.5	2.6
Identifica los pasos a seguir a la hora de planificar y revisar un texto.	1.0	1.0	2.9	3.1
Interioriza las estrategias metacognitivas por medio de la práctica grupal e individual.	1.0	1.0	2.5	2.6
Implementa las estrategias metacognitivas en la creación de escritos.	1.0	1.0	2.5	2.6

Tabla 4. Promedio grupal de los indicadores para la categoría: *estrategias metacognitivas*

5.2.2. Análisis de resultados

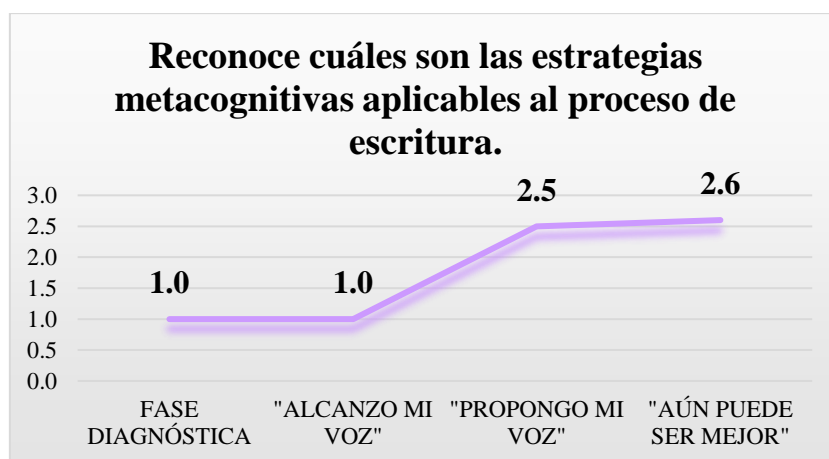
Para la categoría de *estrategias metacognitivas* ocurrió algo similar a la categoría anterior, ya que, a partir de los promedios obtenidos se logró establecer una evolución progresiva en todos los indicadores con respecto a cada una de las fases de la intervención pedagógica. En esta categoría, los avances finales por cada indicador muestran niveles de *bueno* y *regular*, siendo este último el más constante. Aunque se esperaba un mayor avance, es importante rescatar que no hubo ningún retroceso en el aprendizaje de los estudiantes. De manera más específica, el siguiente análisis se presenta a partir de los promedios obtenidos por cada uno de los indicadores con su respectiva evolución grafica. Posteriormente aparece las interpretaciones correspondientes teniendo en cuenta aspectos tanto teóricos como de implementación de la propuesta de intervención pedagógica.

Antes de iniciar con la presentación del análisis, es importante señalar un aspecto que es constante para los cuatro indicadores de esta categoría con respecto a la Fase Diagnóstica y a la fase "Alcanzo Mi Voz". Como se observa en la Tabla 4, que aparece en la parte superior de

esta categoría en el apartado *descripción de resultados*, se observa que para estas dos fases el promedio de todos los indicadores es de 1.0 punto. Esto se debe a que la enseñanza de las estrategias metacognitivas descritas en el Programa de Instrucción Estratégica (PIE), se desarrolló a partir del inicio de la tercera fase, denominada “Propongo Mi Voz”.

A pesar de ello, esto no indica que los estudiantes no hayan implementado aquellas estrategias propias a cada uno de sus estilos de escritura y rastrearlas implicaría otro tipo de estudio investigativo en busca de establecer cuáles son las actividades que ellos ejecutan de manera individual a la hora de realizar una tarea de escritura. Sin embargo, en la categoría *escritura como proceso* se señaló que los subprocesos de planificación y revisión para las dos primeras fases eran casi inexistentes así se indujeran por medio de las indicaciones dadas por la docente en formación para la transcripción de las diferentes producciones textuales. Esto revela que los estudiantes o no tenían conocimiento de actividades que facilitarían su proceso de escritura, o que si bien conocían alguna estrategia no la ponían en práctica de manera autónoma. Debido a esto, el análisis se realizó frente a lo desarrollado durante la intervención pedagógica, ya que de allí surgieron los datos que permitieron establecer la incidencia de las estrategias metacognitivas en el proceso de escritura de los estudiantes del grado 401 del Instituto Pedagógico Nacional.

Para empezar con el análisis de esta categoría, se encuentra el primer indicador: *reconoce cuáles son las estrategias metacognitivas aplicables al proceso de escritura*, cuyos promedios se presentan en la Gráfica 5 que aparece a continuación.



Gráfica 5. Promedio para el indicador N°1

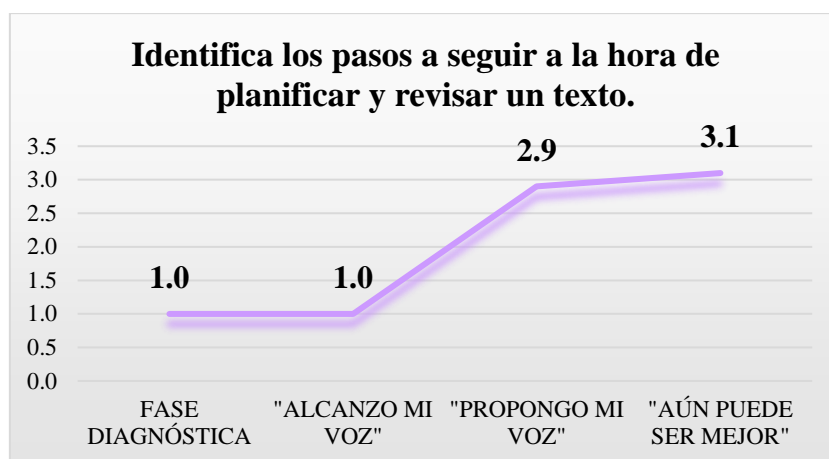
A partir de los promedios registrados en la Gráfica 5, se establece que los estudiantes lograron reconocer las estrategias metacognitivas en un nivel de *regular* tras finalizar la intervención pedagógica. De la misma manera que ocurrió con la categoría anterior, este indicador corresponde a un aspecto de carácter cognoscitivo, es decir que se pretendía establecer qué tanto aprendieron los estudiantes sobre las estrategias metacognitivas al culminar la puesta en práctica del PIE. Aunque en la implementación de la propuesta pedagógica se realizó la correspondiente explicación de las estrategias por parte de la docente en formación y la respectiva práctica de las mismas por parte de los estudiantes, no existió una etapa de consolidación y ejercicio autónomo. Todas las sesiones establecidas en la propuesta fueron guiadas, y debido a esto, la valoración de los datos recogidos tanto para la categoría de *escritura como proceso* como para la de *estrategias metacognitivas*, se orientó con respecto al quehacer efectuado por los estudiantes, el cual se manifestó en la calidad de las producciones narrativas desarrolladas en cada una de las fases.

En términos generales, los postulados metacognitivos en escritura señalan que la enseñanza de las estrategias metacognitivas ha generado transformaciones positivas en dos aspectos: el proceso de escritura y la calidad del texto. “Se descubrió que la capacitación mejora tanto el conocimiento del proceso de escritura como la calidad del producto de

escritura en sí” (Zimmerman y Risemberg, 1997, p. 88). Frente al primer aspecto, los escritores logran realizar sus producciones textuales bajo actividades propias de los tres subprocesos y la calidad de los textos producidos al finalizar la formación han demostrado ser textos con mayor coherencia y cohesión. Estas transformaciones se han dado de manera tanto consciente como inconsciente por parte del escritor y sin importar cuál sea el modelo o el programa utilizado para impartir una enseñanza basada en estrategias metacognitivas.

Para el presente trabajo de grado los resultados muestran que, aunque los estudiantes no lograron una consciencia autónoma sobre su proceso de escritura, sí lograron producir textos con mayor elaboración en las fases “Propongo Mi Voz” y “Aún Puede Ser Mejor” frente a las dos primeras fases: Fase Diagnóstica y “Alcanzo Mi Voz”, en las que no hubo presencia de enseñanza y práctica de las estrategias metacognitivas. Igualmente, es importante mencionar que existe una correlación entre los niveles que arrojaron los promedios finales para ambas categorías. La mayoría de indicadores pasó de un nivel inicial de *deficiente* a uno final de *regular* y en algunos indicadores se alcanzó a llegar mínimamente al nivel *bueno*, lo cual indica que el trabajo realizado por los estudiantes con las estrategias metacognitivas tuvo la misma incidencia tanto en el proceso de escritura como en la calidad del texto producido. Así mismo, se debe señalar que debido a la intervención de las estrategias metacognitivas es que los estudiantes lograron avanzar en su proceso, de lo contrario, los promedios no habrían aumentado de manera progresiva fase tras fase.

En cuanto al segundo indicador para esta categoría: *identifica los pasos a seguir a la hora de planificar y revisar un texto*, los promedios se encuentran registrados en la Gráfica 6, la cual es presentada posteriormente. De allí, se establece que en este indicador se avanzó desde un nivel inicial de *deficiente* hasta uno final de *bueno*.



Gráfica 6. Promedio para el indicador N°2

Este indicador indaga por los dos subprocesos con mayor incidencia en el proceso de escritura y los de mayor énfasis en el PIE. Para este programa es fundamental determinar qué es lo que se quiere lograr y cómo hacerlo, por lo cual, plantea tres etapas de desarrollo. La primera consiste en un modelado explícito de las estrategias por parte del docente, es decir que las estrategias metacognitivas son presentadas, relacionadas con los conocimientos previos de los estudiantes y ejemplificadas de acuerdo a lo que se quiere trabajar, en este caso, el proceso de escritura. Posteriormente, se desarrolla un trabajo colaborativo en el que se pone en práctica lo visto en el modelado, esto con el objetivo de garantizar una mayor asimilación de las estrategias.

Finalmente, se da paso a un trabajo independiente y autónomo, que inicialmente es apoyado con materiales nemotécnicos y guías para su realización, y a medida que se vaya observando una apropiación de las estrategias, los recursos son retirados dando paso a que el estudiante realice un ejercicio tanto autónomo como consciente (Valencia y Caicedo, 2015). De este modo, el programa garantiza que la escritura sea procesual y aunque la formación de las estrategias se da forma lineal no implica que los subprocesos no interactúen entre sí a medida que se avanza en la producción de un texto en específico, tal y como ocurrió con la intervención de la presente monografía, en la cual, y como ya se ha mencionado en la

categoría anterior, la revisión estuvo presente desde el inicio, así las estrategias de este subproceso se materializaran en la última fase.

Teniendo en cuenta el objetivo a lograr con este trabajo de grado, la intervención se dirigió hacia el fortalecimiento del proceso de escritura por medio del uso de estrategias metacognitivas, adaptando así el PIE a las posibilidades temporales dispuestas para el segundo semestre del año 2019. De acuerdo a esas posibilidades, las estrategias POD + LAS VOCALES (O, A, I, U, E) y LEA fueron distribuidas en las dos últimas fases de la propuesta de intervención y presentadas como pasos a seguir a la hora de escribir un determinado texto.

Con respecto a su distribución, la primera sigla se desarrolló en “Propongo Mi Voz”, en donde se trabajó los subprocesos de planificación y transcripción y la segunda sigla se llevó a cabo en “Aún Puede Ser Mejor”, como su nombre lo indica, esta se orientó al subproceso de revisión. Se procuró llevar a cabo letra por sesión de clase, no obstante, fueron ajustadas de acuerdo a cómo estas se fueran desarrollando y a las posibilidades de intervención otorgadas en la asignatura de Lengua Castellana. Cada paso de las estrategias fue presentado utilizando características, en unos casos, de dos de las tres etapas planteadas por el programa, y en otros, sobre todas las etapas. Pese a que la intervención se enfatizó en el modelado explícito y la práctica individual guiada, el trabajo grupal se fomentó en los ejercicios de revisión y en la implementación de la letra “O” en las sesiones N°4 y N°5.

A partir de esta adaptación que se realizó sobre el programa fue que se logró alcanzar un nivel de *bueno* en la identificación de las estrategias metacognitivas para estos subprocesos. Los estudiantes lograron percibir que hay una serie de pasos a seguir a la hora de escribir un texto, y que son estos pasos los que facilitan la producción escrita. Es probable que el diseño y puesta en práctica de una intervención con más sesiones de clase y con una adaptación más cercana a la propuesta por el programa hubiera alcanzado a obtener mejores

resultados, ya que implica, por un lado, un mayor detenimiento en la práctica grupal e individual de las estrategias y, por otra parte, mayor cantidad de ejercicios de escritura. De este modo, se privilegia la comprensión y concientización de las implicaciones que tiene una tarea de escritura a nivel cognitivo y procedimental en busca de alcanzar mejores resultados no solo en la producción final sino el desarrollo de la habilidad escritora.

Por otra parte, el indicador anterior está vinculado con el tercer indicador de esta categoría: *interioriza las estrategias metacognitivas por medio de la práctica grupal e individual*, considerando que el aprendizaje de las estrategias parte de la práctica constante de las mismas. Como se observa en la Gráfica 7 que aparece en la parte inferior, los promedios para las fases “Propongo Mi Voz” y “Aún Puede Ser Mejor” no superaron el nivel de *regular*.



Gráfica 7. Promedio para el indicador N°3

Debido a los promedios presentados en la gráfica anterior, es importante señalar que estos reflejan la falta de práctica tanto individual como grupal de las estrategias metacognitivas y la ausencia de una fase de producción escrita autónoma y sin materiales de apoyo, la cual requería a su vez, una fase previa de consolidación con más actividades de escritura desarrolladas a partir del uso de las estrategias. De este modo, la valoración sobre la interiorización de las estrategias se hubiera efectuado sobre una práctica autónoma que diera cuenta de su aprendizaje tanto cognitivo como procedimental. Para los valores presentados en

la Gráfica 7, fue fundamental tener en cuenta el desempeño de los estudiantes frente a las guías entregadas para trabajar cada una de las siglas, así como la calidad del texto creado en cada fase, pues es allí donde se materializó el esfuerzo de cada estudiante frente al uso las estrategias metacognitivas para la producción de sus escritos narrativos.

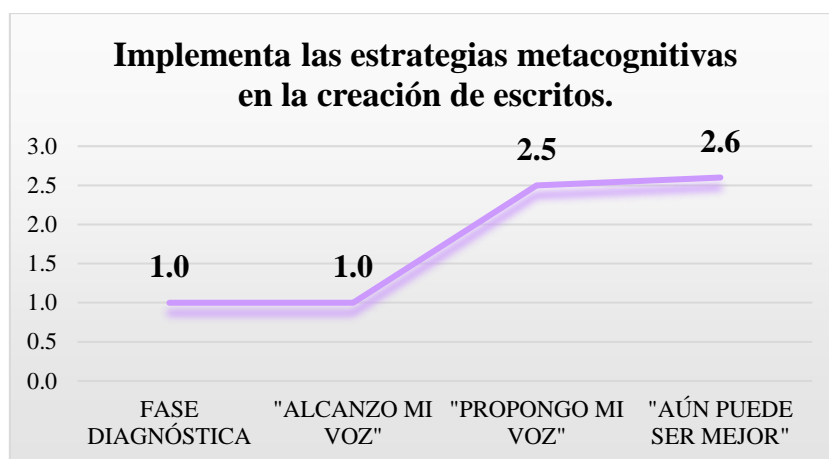
Por otra parte, cada estrategia del PIE fue implementada solo una vez y con pocas posibilidades grupales. Valencia y Caicedo (2015) aseguran que la mayoría de las propuestas basadas en la enseñanza de estrategias metacognitivas conceden una buena cantidad de tiempo al trabajo colaborativo, ya que tiene una mayor influencia en la interiorización y práctica de las estrategias con respecto al ejercicio individual a partir del modelado. Para lograrlo, las propuestas ejecutan el cambio de roles entre pares con su respectiva retroalimentación. En un primer momento, un estudiante toma el papel de escritor y el observador debe evaluar y comentar el trabajo realizado, posteriormente el observador se convierte en escritor y el escritor en observador y evaluador. Otra alternativa incluye la escritura en pares, en la cual los estudiantes comparten, negocian y construyen el texto. En estas posibilidades de aprendizaje, los estudiantes deben discutir y analizar el trabajo del otro y de sí mismo, lo que les permite aumentar su capacidad crítica y analítica, y así comenzar a desenvolverse con mayores recursos a la hora de realizar una producción textual.

Frente a los espacios grupales otorgados durante la intervención, se observó varios aspectos que dificultaron la realización de las diferentes actividades propuestas. En la sesión N°2, cuando se explicó la actividad de lectura y evaluación de los cuentos por parte de sus compañeros, varios estudiantes manifestaron que no querían que sus textos fueran leídos por alguno de sus compañeros. Así mismo, cuando se les entregó el cuento varios de los estudiantes manifestaron que no querían realizar el ejercicio porque no tenían una buena relación con el compañero que les correspondió y hacían el ejercicio de la rúbrica sin realizar una lectura y análisis consciente de los aspectos que en ella se incluían. Es importante

mencionar que los estudiantes ya estaban familiarizados con este tipo de ejercicios de revisión, a causa de que la titular fue quien sugirió aplicar la rúbrica con la que venían trabajando para la revisión de sus producciones.

Con respecto a la actividad planteada para practicar la letra “O” en las sesiones N°4 y N°5, se evidenció que varios de los grupos conformados para organizar los fragmentos de las tres historias entregadas decidieron repartirse cada historia de manera individual. Algunos intentaron trabajar en grupo y cuando se enfrentaban a un desacuerdo con algún miembro tomaban el mismo camino que los grupos anteriores. Otros grupos se quejaron de algún miembro de su equipo porque no trabajaba y lo excluían dejándole a cargo una de las historias. En cuanto al segundo ejercicio de coevaluación que se desarrolló en la sesión N°7, se percibió que los estudiantes fueron más conscientes de las actividades de lectura y evaluación de la rúbrica, no obstante, la reescritura del cuento fue desarrollada haciendo énfasis en las sugerencias dadas por la docente en formación, dejando atrás las valoraciones dadas por sus compañeros a los diferentes ítems de la rúbrica. Esta dificultad para trabajar de manera grupal, impidió que los promedios de este indicador fueran más altos. Igualmente, indica la necesidad de trabajar este aspecto de una manera más explícita y profunda con el objetivo de lograr una mayor interiorización de las estrategias metacognitivas.

En cuanto al último indicador para esta categoría: *implementa las estrategias metacognitivas en la creación de escritos*, los promedios se encuentran registrados en la siguiente gráfica, la número 8. Este indicador señala cuál fue el uso dado por los estudiantes a las estrategias metacognitivas a la hora de realizar sus cuentos.



Gráfica 8. Promedio para el indicador N°4

Los resultados de la Gráfica 8 revelan que los estudiantes tras finalizar la intervención pedagógica lograron, por una parte, pensar y organizar las ideas que consideraron más importantes para la escritura de sus respectivos cuentos y, por otro lado, detectar y corregir los errores que iban identificando durante todo su proceso de escritura. Sin embargo, no se alcanzó a obtener un nivel *bueno* en el uso de las estrategias a pesar de que siempre se le proporcionó los materiales nemotécnicos y las guías para su implementación. Ya hemos señalado en varias ocasiones que este ha sido el resultado de una intervención que requirió más tiempo para generar la interiorización y concientización necesaria para que los estudiantes consiguieran abordar las tareas de escritura desde una perspectiva autónoma.

De igual manera, otro factor que es necesario tener en cuenta en la formación de la habilidad escritora y que no se trabajó de manera directa en el presente proyecto fue la motivación. Lamas (2008) afirma que el estudiante motivado intrínsecamente selecciona y realiza actividades por el interés, curiosidad y desafío que estas le provocan. Además, aplica un gran esfuerzo mental durante la realización de la tarea de escritura, ya que se compromete en procesamientos más elaborados y en el empleo de estrategias más profundas y efectivas. Mientras que un estudiante motivado extrínsecamente se compromete en ciertas actividades solo por la recompensa externa, por lo cual, opta por tareas fáciles. Aunque la motivación no

se desarrolló en la intervención, se propusieron actividades y materiales llamativos que incentivarán el trabajo de los estudiantes. Así mismo, se motivó la creatividad en diferentes sesiones, por ejemplo, en la sesión N°2 se realizó el diseño de los cuadernos bitácoras y en la sesión N°3 se dio paso a la elaboración del friso nemotécnico con las siglas de las dos estrategias abordadas por el PIE. Por su parte, las guías iban acompañadas de dibujos e impresos a color para que fueran atractivos.

Por otra parte, es importante señalar que los estudiantes que no se habían esforzado durante el transcurso de la intervención, fueron motivados extrínsecamente en el final de la fase “Propongo Mi Voz” cuando la docente titular les compartió las notas parciales del fin del año escolar y les mencionó que las dos notas restantes eran asignadas por la docente en formación. A partir de esto, se observó que algunos estudiantes se mostraron preocupados, preguntaron por su proceso y se esforzaron un poco más. Aquellos que venían trabajando desde el inicio o continuaron con su mismo nivel de esfuerzo o dedicaron más atención a las actividades finales de la intervención. Por su parte, los que no habían trabajado hasta el momento, realizaron las guías con el objetivo de entregar algo y evitar así una nota negativa. Estas falencias señalan la importancia de trabajar la motivación en las actividades de producción textual para que así los estudiantes se desenvuelvan con un nivel de compromiso y disposición mayor, que se evidencie en el desarrollo de su proceso y en los textos producidos.

En definitiva, el análisis para esta categoría revela que una intervención basada en estrategias metacognitivas para potenciar el proceso de escritura es funcional porque sí se logran obtener avances positivos, pero se requieren más de 8 sesiones de intervención para que los resultados sean aún mayores. Entre más tiempo pueda ser otorgado a este tipo de intervenciones, más posibilidades hay para promover el aprendizaje y ejercicio de las estrategias metacognitivas de manera autónoma.

CAPÍTULO VI.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el análisis desarrollado a partir de los datos recogidos tras la implementación de la intervención pedagógica, la cual fue realizada con los estudiantes del grado 401 del Instituto Pedagógico Nacional, se establecen las siguientes conclusiones:

* El uso de estrategias metacognitivas logra incidir de manera positiva en el proceso de escritura narrativa de los estudiantes, debido a que permite que esta sea abordada por subprocesos interactivos que facilitan su realización. Como se evidenció en el presente trabajo de grado, la enseñanza de la escritura como proceso a partir de la implementación de estrategias metacognitivas permitió desarrollar avances en las producciones textuales narrativas de los estudiantes. Los cuentos creados demostraron ser textos elaborados con una estructura acorde a la tipología textual trabajada, con un contenido que evidenció una planificación previa y con un desarrollo acertado en términos de cohesión y coherencia como resultado de la aplicación de ejercicios de revisión, corrección y edición.

* A nivel pedagógico, las estrategias metacognitivas se convierten en una herramienta indispensable para guiar la enseñanza de la escritura hacia un camino reflexivo y autónomo que permita que el estudiante desarrolle al máximo su habilidad escritora. A medida que el estudiante va interiorizando y aplicando las estrategias metacognitivas escrito tras escrito, su proceso se hace más sencillo y los resultados demuestran mejores niveles de calidad. Si bien en la presente monografía no se alcanzó a desarrollar una fase de consolidación y práctica autónoma, los resultados obtenidos permitieron establecer que al hacer explícitas las estrategias metacognitivas en el proceso de escritura, la mayoría de los estudiantes lograron pasar de un nivel inicial con producciones carentes de contenido y de actividades de

planificación, transcripción y revisión a un nivel final con textos narrativos que incluían mayor cantidad de contenido y gran parte de los elementos trabajados con las estrategias para cada subproceso. En este punto aparece el valor pedagógico proporcionado por la enseñanza y uso de las estrategias metacognitivas, puesto que sí se logran cambios positivos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

* En cuanto a la importancia que tienen los subprocesos de planificación y revisión, se determina que son los ejes principales que guían el proceso de producción textual, ya que de estos depende el éxito que los estudiantes puedan obtener con sus escritos. La planificación es fundamental para que aquellos pensamientos no se difuminen y respondan directamente a la estructura y contenido del cuento o cualquier tipología textual que los estudiantes quieran desarrollar. Sin embargo, es necesario garantizar que el subproceso de transcripción se realice acorde a las ideas planificadas, o de lo contrario se pierde todo lo elaborado previamente, y así mismo, evitar que el texto no responda a los objetivos planteados. Por su parte, la revisión es indispensable para controlar el desarrollo de la producción antes, durante y después del proceso de escritura, siendo así un proceso interactivo, es decir no lineal, que permite modificar y replantear ideas que no están acorde al texto y detectar falencias que al corregirlas permiten mejorar la calidad del texto final.

* Con respecto al efecto que las estrategias metacognitivas tienen sobre los subprocesos de planificación y revisión, este radica en que se vuelven facilitadores de su ejecución, una vez que guían el qué y el cómo planificar o revisar. La enseñanza explícita y la puesta en práctica de las estrategias proporciona las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan orientar su proceso de escritura, de lo contrario es probable que su escritura se desarrolle a partir de las primeras ideas que lleguen su mente sin realizar ningún tipo de reflexión y estructuración pertinente para la construcción de determinado texto.

CAPÍTULO VII.

RECOMENDACIONES

A partir de la intervención pedagógica realizada, se presentan las siguientes recomendaciones con el objetivo de aportar ideas pertinentes para futuras investigaciones, las cuales puedan orientar proyectos hacia mejores resultados y en especial que contribuyan al proceso de enseñanza de los docentes en formación y al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

* La enseñanza de la escritura debe ser abordada como una actividad procesual que requiere de actividades que respondan directamente a los subprocesos de planificación, transcripción y revisión, ya que son los que orientan el desarrollo adecuado de la tarea de escritura. Además, es necesario generar espacios de concientización y de reconocimiento del proceso de escritura, para que los estudiantes no sigan concibiendo la escritura como una tarea que contribuye solo a cumplir sus responsabilidades académicas, sino que logren verla como una actividad que permite su desarrollo cognitivo y comunicativo.

* Con respecto al tiempo de intervención otorgado a la propuesta, se hace necesario garantizar la implementación de una fase de profundización o consolidación que permita evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, para así evitar que el análisis se concentre solo en el uso de las estrategias y en la calidad del texto producido.

* El trabajo grupal y la motivación son aspectos a incluir en el desarrollo de la propuesta de intervención, puesto que tienen incidencia directa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, es necesario abordar estos aspectos con la guía y control necesarios para que no se conviertan en un obstáculo para alcanzar el objetivo principal del proyecto.

REFERENCIAS

- Alama, C. (2015). Hacia una didáctica de la metacognición. *Horizonte de la Ciencia* 5, (8), 77-86.
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 2, 187-202.
- Beltrán, Y. (2018). *Estrategias Metacognitivas para Mejorar Procesos de Escritura Creativa* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Instituto de Estudios en Educación*, (58), 43-64.
- Bolaños, B., Castañeda, S., y Muñoz, S. (2017). *SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA CREACIÓN DE CUENTOS. "Una alternativa literaria para niños de grado segundo de la IED Porfirio Barba Jacob"* (Tesis de pregrado). Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá D.C., Colombia.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona (España): Gedisa.
- Cárdenas, L., Parra, L., Pérez, A., y Rincón, S (2017). *Las estrategias metacognitivas como herramientas transformadoras de las prácticas de aula para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria de la I.E.D Gonzalo Jiménez de Quesada del municipio de Suesca Cundinamarca* (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá D.C., Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chávez, M. (2017). *Promoción de la escritura creativa con niños de 6° de primaria a través de la estrategia de escritura independiente* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Cuetas, V., Ramos, J., y Ruano, E. (2002). PROESC Evaluación de los Procesos de Escritura. Madrid, España: Publicaciones de Psicología Aplicada. Recuperado de: https://kupdf.net/download/proesc-evaluacion-de-los-procesos-de-escritura_59c41cdb08bbc5ed3968706f_pdf
- Estudiantes de colegios públicos y privados se rajan en matemáticas y lenguaje. (23 de febrero de 2018). RCN Radio. Recuperado de: <https://www.rcnradio.com/estilo-de-vida/educacion/estudiantes-de-colegios-publicos-se-rajan-en-matematicas-y-lenguaje>
- Fidalgo, R., Torrance, M., Robledo, P., y García, J. (2009). Dos enfoques metacognitivos de intervención: autoconocimiento del producto textual frente a autorregulación del proceso de escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 313-321.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- García, J., y Fidalgo, R. (2003). Cambios en la metacognición de los procesos psicológicos de la escritura en estudiantes de 3° EP a 3° ESO. *Revista de psicología general y aplicada*, 56 (2), 239-251.
- Hurtado, R. (2013). Regulación metacognitiva y composición escrita: su relación con la calidad de educación en la educación básica primaria. *Uni-pluri/versidad*, 13 (2), 35-43.
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3 (6), 93-110.
- Isaza, B., y Castaño, A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Bogotá D.C., Colombia: Secretaría de Educación Distrital.
- Kellogg, R. (1994). *The psychology of writing*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kellogg, R. (1996). A model of working memory in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*, 57-71. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *LIBERABIT*, (14), 15-20

Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22.

MacArthur, C., y Graham, S. (2006). Writing research from a cognitive perspective. En MacArthur, C., Graham, S., y Fitzgerald, J. (Ed), *Handbook of writing research*, 24-40. New York: The Guilford Press.

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *SILOGISMO* 8,1-33.

Mato-Vázquez, D., Espiñeira, E., y López-Chao, V. (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. *Perfiles Educativos*, (158), 91-111.

Medina, M., Leal, A., Flórez, R., y Rojas, S. (2009). Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria. En varios. (2009). *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela Experiencias innovadoras en Bogotá*, 31-62. Bogotá D.C., Colombia: Subdirección de la Imprenta Distrital.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.

Ministerio de educación nacional. (2013). *Programa para la Transformación de la Calidad Educativa*. Cuarto Grado –Actividad Diagnóstica. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-246644_archivo_pdf_2013_II_cuarto.pdf

Ministerio de educación nacional. (2013). *Programa para la Transformación de la Calidad Educativa*. Tercer Grado –Actividad Diagnóstica. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-246644_archivo_pdf_2013_II_tercero.pdf

Orejel, A. (2016). *La Secuencia Didáctica en la práctica escolar*. Secretaría De Educación Pública y Cultura. Recuperado de: http://docente.dtesepyc.gob.mx/system/files/secuencia_didactica.pdf

Páramo, P., y Otálvaro, G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de moebio*, 25, 1-7.

Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.

Quintero, J. (2017). *Microproyectos: texto auténtico para la cualificación de la escritura* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia.

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y Educadores*, 7, 45-55. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

Ruiz, D. (2016). *Otra historia que contar: Estrategias para motivar escritura y autoconocimiento* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia.

Salazar, J. (2016). *La escritura a través de la metacognición* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C., Colombia.

Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento. En torno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Santiago, A., Catillo, M., y Mateus, G. (2014). *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición*. Colombia: Alejandría.

Valencia, M., y Caicedo, A. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita: Estado de la cuestión. *Revista CES Psicología*, 8 (2), 1-30.

Zimmerman, B., y Risemberg, R (1997). Becoming a Self- Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, (22), 73-101.

ANEXOS

Anexo 1. Encuesta para la caracterización de los estudiantes



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA



Nombre: _____

Curso: _____ Edad: _____ Sexo: F M

Lee atentamente las siguientes preguntas y marca con una **X** la opción u opciones que consideres que responden a la pregunta. En otros casos debes responder a la pregunta con tus palabras.

1. ¿Cómo se llama el barrio donde vives?

2. ¿Cuál es el estrato del barrio en el que vives?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

3. ¿Con quién vives? (Es posible marcar más de una opción)

- Mamá
- Papá
- Hermano (s) (Indica el número de hermanos) _____
- Abuela
- Abuelo
- Otro (s) ____ ¿Quién (es)?

4. Si tienes hermanos ¿Qué posición ocupas?

- Primero (a)
- Segundo (a)
- Tercero (a)
- Cuarto (a)
- Quinto (a)
- Otro ¿Cuál?

5. ¿Cuáles son las actividades que más te gusta hacer en tu tiempo libre? (Marca más de una opción si lo deseas)

- Leer
- Escribir
- Dibujar
- Pintar
- Escuchar música
- Jugar videojuegos
- Ver televisión
- Hacer tareas
- Usar el celular, computador u otro dispositivo electrónico

- Hacer deporte
- Otro ¿Cuál (es)? _____

6. ¿Tienes mascotas? (Es posible marcar más de una opción)

- Perro
- Gato
- Pez
- Hámster
- Otro ¿Cuál (es)? _____

7. ¿Cuántas horas diarias empleas navegando en internet?

- Entre 1 y 2 horas
- Entre 3 y 4 horas
- Entre 5 y 6 horas
- Más de 6 horas
- No usas internet

8. ¿Cuáles actividades realizas en internet? (Marca más de una opción si lo deseas)

- Tareas
- Redes sociales
- Jugar
- Escuchar música
- Mirar videos, películas o series
- No usas internet
- Otra ¿Cuál (es)? _____

9. De las siguientes aplicaciones ¿Cuáles son las que más utilizas? (Marca más de una opción si lo deseas)

- Facebook
- Twitter
- YouTube
- SnapChat
- Skype
- Blogger
- WhatsApp
- Instagram
- Otra ¿Cuál (es)? _____

10. ¿Cuántas horas diarias ves de televisión?

- Entre 1 y 2 horas
- Entre 3 y 4 horas
- Entre 5 y 6 horas
- Más de 6 horas
- No ves televisión

11. ¿Cuáles son los programas de televisión que ves?

12. ¿Cuánto tiempo dedicas a la realización de tareas?

- Entre 1 y 2 horas
- Entre 3 y 4 horas
- Entre 5 y 6 horas
- Más de 6 horas
- No haces tareas

13. ¿Quién te ayuda a hacer las tareas? (Es posible marcar más de una opción)

- Mamá
- Papá
- Hermano (s)
- Abuela
- Abuelo
- Otro (s) _____ ¿Quién (es)?

14. ¿Cuál es la materia que más te gusta?

- Lengua Castellana
- Matemáticas
- Ciencias Naturales
- Sociales
- Inglés
- Artes
- Deportes
- Tecnología e Informática
- Otra ¿Cuál?

15. ¿Cuál es la materia que menos te gusta?

- Lengua Castellana
- Matemáticas
- Ciencias Naturales
- Sociales
- Inglés
- Artes
- Deportes
- Tecnología e Informática
- Otra ¿Cuál? _____

16. ¿Realizas algún tipo de curso fuera del horario de clases?

- Sí ¿Cuál (es)?

- No

17. ¿Quién te enseñó a leer y escribir? (Es posible marcar más de una opción)

- Mamá
- Papá
- Abuela
- Abuelo
- Profesor (a)
- Otro ¿Quién?

18. ¿Te gusta leer?

- Sí
 - No
- ¿Por qué?

19. ¿Te gusta escribir?

- Sí
 - No
- ¿Por qué?

20. ¿Qué te gusta leer?

- Novelas
- Comics
- Poemas
- Revistas
- Periódicos
- Otro ¿Cuál (es)?

21. ¿Qué te gusta escribir?

- Poemas
- Cuentos
- Historietas
- Otro ¿Cuál (es)?

Anexo 2. Diario de campo

DIARIO DE CAMPO N°6		
Fecha de la Observación: 24 de abril de 2019		
Nombre del Observador: María Paula Rodríguez		
Nombre del Titular: Sandra Grijalva Ávila		
Lugar de Observación: Instituto Pedagógico Nacional		
Grado Observado: 401		
Hora de Inicio de la Observación: 10:50 a.m.		
Hora de Finalización de la Observación: 12:20 p.m.		
Objetivo de la Observación: Observar y describir el comportamiento de los estudiantes frente a la clase de Lengua Castellana		
DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS	INFERENCIAS

<p>La titular llega al salón, saluda y llama lista preguntando a un integrante de cada grupo quien no ha venido ese día. Da comienzo a la clase, recordando la noticia sobre el hombre que fue asesinado por una ballena para introducir ese día un ejercicio de escritura sobre una noticia basada en un personaje del libro <i>Memorias de mi Patria</i>. Para esto, los estudiantes deben hacer un texto de máximo tres párrafos. En el primer párrafo deben desarrollar la introducción con alrededor de 5 líneas; el segundo párrafo es el contenido con 12 líneas; y el ultimo corresponde a la conclusión con 5 líneas. La titular insiste en que tengan en cuenta la ortografía, la cohesión y la coherencia. Además de utilizar los conectores que tienen copiados en la última página del cuaderno. Si los estudiantes no quieren hacerlo sobre un personaje del libro, pueden hacerlo sobre algunos de los temas que están viendo en la clase de sociales. Para ejemplificar la actividad, la titular lee una noticia realizada por un estudiante del grado 402. Señala que el texto fue escrito con las propias palabras del estudiante sin copiarse de nadie. Mientras la titular organiza las hojas que va entregar para la realización del ejercicio de escritura del texto informativo, los</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50</p>	<p>Titular: “¿Qué temas están viendo con la profe Luisita?” E: “Los Mayas” E: “No, los Aztecas” E: “Son los Mayas” E: “Que no, son los Aztecas” Titular: “Ana María, déjame ver tu cuaderno de sociales, por favor”. “Los Aztecas, por ejemplo, si hablan de ellos sobre ¿qué hablarían?” E: “Que evolucionaron” E: “Las personas que tenían un trabajo”. E: “Cuántos habían” Titular: “Sí puede ser y si es del personaje de un capítulo de libro iría el lugar dónde paso la historia, qué fue lo que paso”. Después de leer la noticia del estudiante de 402, la titular pregunta: ¿Alguien no comprendió el texto? ¿Lograron identificar algún conector? ¿Hay palabras que no sean comprensibles? Nadie responde, mientras un estudiante pregunta: ¿Podemos volver a leer el capítulo? Titular: Sí ¿Más preguntas? Para controlar el desorden, la titular pide silencio y llama individualmente a quien debe comportarse. Titular: “Valeria, no estamos en clase de artes o guardas esa lana o se va a la basura”. “Samuel, sumercé en que anda”. “Siéntate bien María José y Matías tú también, baja los pies de la silla”. La titular comienza el dictado: Titular: “En la hoja escriben <i>fecha</i>, <i>nombre</i> y <i>curso</i>. Pueden escribir en lápiz por ser el borrador de la noticia” “Redacto un texto informativo propio (ósea que no nos vamos a copiar de nadie) que hable sobre alguno de los temas vistos en la clase de sociales como: primeros pobladores, civilización prehispánica o algún capítulo del libro”. E: ¿Prehispánica lleva ‘h’?</p>	<p>*Participación Activa</p> <p>*Falta de Atención</p>
---	---	--	--

estudiantes se desordenan. Mientras un estudiante entrega las hojas, la titular corrige acciones y posturas de los estudiantes. El desorden disminuye, pero no del todo así que la docente comienza a dictar, mientras los estudiantes se dan de cuenta que la titular está dictando, se quedan atrasados, por lo cual interrumpen a sus compañeros para que les dicten. Todos se ponen al día ya que la profe repite varias veces lo que va dictando. Al finalizar el dictado, la profe resuelve preguntas y da paso para que empiecen con la primera parte de la tarea. Esta primera parte consiste en resolver las preguntas que guían la estructura del texto informativo (la titular las copia en el tablero para que los estudiantes las tenga presente):	51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100	Titular: Sí E: ¿En qué parte? Titular: “Cuando vas a empezar a escribir ‘hispanica después de ‘pre’” Titular: “Debo tener en cuenta la ortografía, la claridad de las ideas y del tema”. Hace pausa, para en el dictado. “¿Qué le vamos a revisar al texto? Que tenga tildes, que las ideas estén bien escritas y no ideas sueltas. ‘Al señor le paso’ y no me dicen qué paso cuando ya se pasan a otra idea, hay que completar cada idea. Que el tema en el que se plantearon escribir este en todo el texto, no es que me escriban al comienzo sobre Simón Bolívar y al final hablemos de los Aztecas, o un tema o el otro debe estar presente en todo el texto.” E: ¿Debemos poner un título? Titular: “Qué es tanta habladera, estamos haciendo preguntas para resolver dudas, ahorita no quiero preguntas y menos sí ya se discutieron y ustedes no escuchan. Miren Samuel hace una pregunta importante. Gracias Samuel. Que, si debemos poner un título, sí claro y debe ser llamativo”. E: ¿Podemos copiar el capítulo? Titular: “No, eso sería copiarnos y ya dije que hay que crear una noticia y el capítulo del libro no es una noticia es sobre la que te basas para crearla”. E: ¿Se puede con dibujos? Titular: “Puede ser, pero primero te concentras en el texto”. Titular: “En primer lugar vamos a contestar las preguntas que guían la estructura de una noticia, por favor las escriben y al frente dejan un espacio para responder después de que hayan escogido el tema”. Algunas de las interacciones con la observadora: E: “¿Cómo así profe no entiendo?” O: “¿Qué no entiendes?” E: “Pues esto” O: “Y esto ¿Qué es?”	
---	---	---	--

A partir de estas respuestas, los estudiantes tendrán la información necesaria para construir el texto, la cual es la segunda parte del proceso. Al finalizar la clase, la construcción del texto queda para entrega la siguiente clase. En el tiempo que la titular da para la realización de las tareas, el cual es de

<p>alrededor de 40 minutos, no todos los estudiantes se dedican a realizar la noticia pues se dedican a ejercicios de otras materias. Otros se ponen a jugar o molestar con sus compañeros de grupo y otros deciden alternar el juego con la respuesta a la primera parte del ejercicio. Hay otros estudiantes que están con la titular porque ella debe terminar la revisión del ejercicio previo sobre la identificación de las partes de una noticia en un texto trabajado clases anteriores. La docente le pide el favor a la observadora que apoye el ejercicio de los estudiantes pasando por sus puestos y revisando como van y si tienen alguna inquietud ayudarles a resolverla. Por otra parte, la interacción con la observadora están orientadas aclararles que es lo que tienen que hacer con las preguntas, pues ellos no entienden la relación entre las preguntas y el texto. Otros preguntan si lo que están haciendo está bien.</p>	<p>101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143</p>	<p>E: “Pues para que son las preguntas que están ahí en el tablero.” O: “La profesora plantea que después de que hayas escogido el tema sobre el que vas a escribir respuestas las preguntas del tablero para que con la información de esas respuestas puedes construir el texto sin tener que volver a buscar la información si ya tienes ahí la respuesta solo necesitas usarla y no volverla a pensar.” E: “Mmm ya.” E: “Profe nosotras escogimos los Aztecas, pero algunas respuestas en lo que investigamos para la clase de sociales no están”. O: “Déjame leer y sobre qué pregunta.” E: “¿El cómo paso?” O: “Sobre qué tema van a trabajar sobre los Aztecas.” E: “De cómo evolucionaron” O: “Según la información que tiene puede ser a través de nuevas formas de cultivar, de organizarse socialmente miren la pirámide, ese tipo actividades hacen parte de su evolución. Aquí está mal escrito ‘hicieron’ falta la ‘h’.” E: “No es mío, es de Ana María” O: “Bueno, entonces corrige”. E: Profe, ¿qué paso en la Batalla de Boyacá? O: No sé, ¿qué dice la lectura? E: “Es que no quiero leer.” O: “Si no lees entonces ¿cómo lo vas a hacer?” E: “Yo también escogí ese capítulo, no estoy segura si los que pelearon fueron solo los españoles.” O: “Te toca volverlo a leer.” E: “Son con los indígenas ¿Verdad?” O: “No sé, no recuerdo ese tema.”</p>	<p>*Falta de Atención</p> <p>*Apatía frente a la tarea</p>
---	--	--	--

Anexo 3. Transcripción - Entrevista de la docente titular

ENTREVISTA A LA DOCENTE TITULAR

Esta entrevista se realiza en el *Instituto Pedagógico Nacional* con el fin de desarrollar la parte inicial del proyecto de grado, denominada “Contextualización”, para el programa de Licenciatura en Español e Inglés.

El siguiente cuestionario de entrevista ha sido planteado, revisado y corregido con el fin de cumplir el objetivo para el cual ha sido creado. Este busca recolectar información general, profesional, personal y educativa de la docente titular del grado cuarto (4°) por medio de una serie de preguntas, las cuales están divididas por subtítulos que permiten guiar de forma ordenada y coherente este proceso.

Este cuestionario no se realiza para seguirlo necesariamente como se plantea, puesto que esta entrevista es calificada como *semi-estructurada*, por lo cual permite indagar de una manera más libre en busca de obtener la información necesaria.

PREGUNTAS GENERALES

1. ¿Nombre completo?

Sandra Patricia Grijalva Ávila.

2. ¿Años de experiencia trabajando como docente del área de español?

Alrededor de 16 años y en el área de Lengua Castellana 13 años.

3. ¿Grados y colegios en los que ha trabajado?

Colegios privados, jardines. El recorrido lo empecé con la enseñanza del inglés desde Párvulos hasta Quinto de primaria. Iba como profesora externa a los jardines infantiles, ósea iba un día diferente a los jardines y el día que yo iba atendía a toda la población y pues después ya me empezó a llamar más la atención la parte de Lengua Castellana, entonces ya me quedé con ellos. Empecé a trabajar de profe en Lengua Castellana en bachillerato, duré trabajando 8 años en ese colegio y tenía muy pocas cosas de inglés, la mayor carga era en castellano.

4. ¿Cuántos años lleva trabajando en el Instituto Pedagógico Nacional?

5 años y lo mismo empecé con Inglés y luego ya estoy con Lengua Castellana.

PREGUNTAS DE SU FORMACIÓN ACADÉMICA

1. ¿Cuál es su formación académica y profesional?

Soy licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad de la Salle, Español e Inglés.

2. ¿Tiene alguna maestría, doctorado, especialización, etc.? ¿Dónde lo realizó?

Sí, tengo una especialización en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, tengo una especialización en Lúdica en la Universidad Juan de Castellanos, en este momento estoy haciendo una especialización que es de Intervención y Atención a Primera Infancia y también estoy inscrita a la maestría en Literatura, termine seminarios, me falta lo que es terminar el proyecto de grado y ya.

PREGUNTAS ENFOCADAS (LECTURA Y ESCRITURA)

1. ¿Qué le gusta leer? / ¿Cuál es el género literario que prefiere?

Me gusta leer lo que es mucho ciencia ficción.

2. ¿Le gusta escribir?

De escribir, que de pronto tenga como hobby escribir, no. La tesis de la maestría.

3. ¿Recuerda qué herramientas/actividades/estrategias usaba su profesor (o la persona a cargo de su formación académica inicial) para enseñarle a leer y escribir?

De mis profes de español, solamente me acuerdo de profesores de español de mi universidad que de pronto si tuvieron una incidencia grande. Los de castellano, digamos en mi época de colegio casi no era como tan, ósea era muy memorístico, entonces, no se hacían tantas actividades de pronto que le dejaran a uno huella. Entonces de pronto o que recuerdo es muy vago. En cambio, ya cuando llegue a la formación de pregrado, resulta que mis profesores si hacían cosas diferentes, me acuerdo mucho de una profesora que se llama Stella Aranguren, que ella trabaja en la Universidad de la Salle y ella hacia diferentes actividades de literatura que fue hacia donde más inclino yo a trabajar, me encanta, mi tesis de la maestría está enfocada en literatura.

PREGUNTAS PROFESIONALES

1. ¿Ha mantenido sus hábitos lectores desde que terminó su formación académica?

No, han cambiado y en especial cambiaron desde el pregrado porque ósea antes cuando estaba en el colegio lo que de pronto uno leía, lo que le exigían a uno era un libro por año, entonces no tenía unos hábitos lectores de pronto como tan fuertes. Ahorita digamos sin necesidad de tener plan lector con los chicos, si me dedico de pronto tomo un libro, ósea escojo un libro, quiero leer tal cosa, no me quiero inclinar sobre tal otra, leo pues mucho más.

2. ¿En sus tiempos libres prefiere leer, escribir o realizar otra actividad?

Son muy pocos los espacios libres, pero sin duda alguna leer y compartir con mi familia.

3. ¿Cuál es la importancia de la lectura y escritura dentro de su profesión?

Relevantes en la medida de que allí se desprende la razón de ser la profesión, ósea es lo que realmente uno de le puede dejar a los niños bases para que puedan acercarse de la manera más acertada posible.

PREGUNTAS SOBRE SU LABOR DOCENTE

1. ¿Cómo define el desempeño de los estudiantes de grado 401 en el área de lengua castellana?

En Lengua Castellana pues ellos son buenos, resulta que ellos de todas maneras si tienen algunas fallas en cuento a escritura, de pronto en donde más veo que es la falencia que hay. Estamos muy acostumbrados a que yo hablo, mi discurso yo lo entrego, pero yo entrego el discurso, así como natural. Si de pronto yo tengo que coger y utilizar otro vocabulario diferente, no mirar que yo este redundando tanto en las palabras, entonces el discurso, digamos a ellos les gusta opinar hartísimo, pero entonces algunas micro-habilidades del lenguaje, de la oralidad, ellos no las tienen tanto en cuenta. Cuando nosotros vamos a ver la parte escrita les cuesta mucho trabajo armar los diferentes párrafos que tengan una coherencia y cohesión pues adecuada. Claro está que, pues estamos en grado cuarto, obviamente se van a presentar esas fallas, pero si es importante que lo que hacemos aquí en el grado empiece digamos a fortalecer y a quitar esas dificultades que se han ido presentando. A nivel de interpretación de lectura si alcanzan a comprender, pero obviamente hay que buscarle los textos que sean acorde a las edades y también muchas veces a los gustos. Nosotros estuvimos viendo el tema de la lírica y yo les coloque precisamente un poema, pero digamos en la comprensión de lectura si tuvieron una buena comprensión porque está muy ajustado a su vocabulario, a lo que ellos conocen porque si pues obviamente tu les buscas una lectura que ellos no manejen muy bien de pronto los términos o algo los pierdes porque no lograron comprender muy bien la idea. Pues a nivel gramatical si las fallitas normales de la ortografía.

2. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los estudiantes en esta área?

Los niños vienen con unos hábitos lectores desde Preescolar hasta ahorita cuando llegan a cuarto, en cuarto nosotros hemos cambiado la manera en cómo llegamos a los niños con la lectura. Este año estamos trabajando con algo que se llama “La Cajita Viajera”. Entonces pedimos un libro por curso y los rotamos por curso. Cada libro está destinado para que se pueda leer por trimestre. Entonces se empezó a manejar después de que trabajamos las estrategias de lectura, y resulta que en todas las actividades que nosotros hacemos siempre les hacemos hincapié en que deben utilizarlas, que son importantes porque esto ayuda para la comprensión lectora. Digo nosotros porque en este momento estoy trabajando con la profesora Dalila Castillo, ósea estamos compartiendo el grado. Ella tiene un curso y yo tengo los otros tres cuartos, entonces estamos trabajando muy de la mano con ella. La lectura en el salón de clase se hace lectura en voz alta para mirar el ritmo, lo que de pronto la entonación, en algunas particularidades de la voz que es de los primeros temas que junto con las estrategias de lectura se abordan. Se les pide digamos cuando se van a buscar los títulos como nosotros estamos aquí trabajamos por comunidades, estamos trabajando el PPI, que es el Proyecto Pedagógico Integrado, estamos buscando que el libro del plan lector este enfocado al PPI, ósea que si de pronto nosotros estamos trabajando digamos el cuerpo humano, pues que los libros que vayamos a escoger tengan que ver con ese tema. En este caso en grado cuarto estamos trabajando Colombia, así que los libros, los títulos que se escogieron muchos tienen que ver con Colombia. Entonces se hace lectura en voz alta dentro del salón de clase, se pide que ellos de pronto lean en ocasiones digamos les leo yo y a raíz digamos de esa lectura, entonces empezamos a mirar el vocabulario, que preguntas tenemos y yo trato de contextualizarlos mucho digamos en cuanto a lo que estamos leyendo, bueno que es lo que está pasando. En este momento en 401 estamos leyendo el libro *Memorias de mi Patria* del escritor Alfonso Rubiano. Entonces si habla de la época de la independencia, entonces hacemos la explicación, hacemos el recorderis. Preguntas que ellos tienen, entonces las inquietudes que tengan, empiezan a manifestar de pronto si es que mi papá me ha contado, mi mamá también, no sé qué, con tal profesor estamos viendo tales temas, entonces ellos empiezan a correlacionar la información que tenemos allí en el libro.

3. ¿Cómo o qué hace para solucionar los problemas anteriormente mencionados?

Ahorita nosotros estamos trabajando, yo estoy trabajando un espacio al inicio de clase que es el dato curioso. A raíz de ese dato curioso, eso es una excusa que tenemos para dialogar y entonces ahí vamos también nosotros corrigiendo algunas cosas del discurso, pero en ocasiones, ese no lo hacemos en forma de discurso sino lo hacemos en un párrafo. Entonces la opinión que yo tenga o lo que yo quiero expresar lo hacemos a través de un párrafo y ese párrafo, al inicio del año copiamos unos conectores, entonces ese párrafo tiene que ir con cierta cantidad de conectores que yo les indico. Cuando yo les hago la revisión del párrafo, yo les miro la ortografía, la coherencia y la cohesión. Miro si de pronto están sustituyendo letras o bueno toda la parte que tiene que ver con gramática y yo les encierro y les digo que por favor corrijan los diferentes errores. Si hay demasiados, entonces deben volver a repetir el párrafo y corregir ya los errores. Ellos ya saben que cuando están encerradas las letras, si es una vocal es porque falta la tilde, si es una consonante es de pronto una mayúscula que no coloco o si de pronto está invirtiendo o haciendo una sustitución de la letra. Entonces cuando le reviso los cuadernos, ósea la ortografía se está revisando constantemente. Es difícil porque no son tan poquitos estudiantes siempre son artos y revisarle la ortografía a cada uno pues es dispendioso, pero entonces cada vez que tenemos la oportunidad de hacer un ejercicio escrito, la ortografía siempre va allí revisada.

4. ¿Tiene estrategias que le faciliten la lectura y escritura en los niños? ¿Cuáles?

La lectura en voz alta y el hecho de contextualizar y preguntar sobre el contenido del texto es fundamental para precisamente hacer que los chicos entiendan que es lo que dice el texto. En

términos de proceso, creo que el hecho de las posibilidades de las correcciones les da a los chicos la oportunidad de ir entendiendo cuales son las principales características del párrafo o del texto que estén desarrollando.

5. ¿Con qué recursos cuenta para el desarrollo de su materia? ¿Considera que son suficientes?

Hay la posibilidad de acceder a muchas cosas en la medida en que se planea y se tenga un propósito por lo cual se usa.

6. ¿Cómo se motiva a los niños a ir a la biblioteca? (Estrategias para la motivación)

Más que ir a la biblioteca es que encuentren la relevancia de lo que hay en los libros, ósea de lo que ellos pueden encontrar valioso en ellos. Desde ese aspecto en adelante, las posibilidades de que lean se ven sin necesidad de ser impuestas, los chicos mismos pueden encontrarla y el acceso ellos lo tienen inclusive desde sus casas. Ya en clase, mucha de la motivación parte de la socialización del dato curioso, esa es la excusa que utilizamos ya sea no solo a nivel investigativo, de dar nuestro punto de vista, de escribirlo. Bueno vamos a argumentar el punto de vista que yo tenga con respecto a x dato curioso que trajeron. La mayoría digamos de datos curiosos que traen es sobre animales y entonces nos hablan que la gestación de los pandas dura x cantidad de meses y traen diferente información. Eso le toca un dato curioso a un niño por clase, entonces va cada clase, tiene que traerlo. Cuando se lee el dato curioso, ósea cuando el niño hace la lectura del dato curioso o hablamos o simplemente escribimos. Y entonces hay una pregunta generadora que se hace, orientadora, en donde se les dice a ellos, bueno y entonces por qué creen que la gestación sea tan extensa, digamos dure tanto tiempo, pues ellos tienen que argumentar a través de sus párrafos cuando lo hacen en la parte escrita. Entonces esa es la excusa que utilizamos.

7. Desde su experiencia personal en el aula de clase, ¿cree que los niños tienen hábitos lectores/escritores? ¿Cuáles?

De lectura, si ya, ya tienen unos hábitos lectores porque ya la construcción que se ha venido haciendo desde otros grados anteriores hasta cuarto, si ellos ya traen unos hábitos. Y tú ves aquí que hay niños que aparte de pronto del plan lector que están leyendo que tenemos aquí en el salón de clases, de la casa están leyendo otro tipo de libros. Y la parte de escritura, si ya para ellos no es tan extraño que se les diga, bueno les entrego esta hojita vamos a hacer un párrafo, para ellos ya no es tan raro que de pronto se haga el ejercicio de esa manera. Entonces, sí lo hacen de pronto cuando hacemos la retroalimentación de mira, es que en este párrafo no te quedo completa la idea, mira que aquí te hizo falta esto, mira que sobra esto, mira que estás redundando, ellos toman y si cuando yo siempre les coloco una carita feliz, una carita seria o una carita triste. Cuando sacan una carita feliz, no tengo que volver a repetir el párrafo. Esos párrafos los estamos colocando en una hoja, allí los pegamos y vamos mirando bueno cómo han ido mis caritas avanzando aparte pues para poder digamos entrar un poco más en la escritura, nosotros elaboramos con la profe Dalila una rúbrica y entonces allí estamos calificando cómo va mi escritura digamos en la parte de las ideas si estoy dando una idea inicial, un desarrollo y un final, si estoy utilizando la gramática, si estoy utilizando la ortografía, si estoy utilizando los conectores, si estoy utilizando digamos las diferentes herramientas que me ayudan a expresar bien mis ideas o no. Entonces si digamos el ejercicio, cuando hacemos la primera revisión de un párrafo dándome cuenta de cómo está mi párrafo y cómo está la rúbrica, si ellos ya toman consciencia cuando hemos escrito ya los últimos párrafos ha sido diferente.

8. ¿Cuál es el modelo pedagógico que implementa en sus clases?

Es un mix de muchas cosas, la experiencia, el contexto, los niños te van enseñando cosas de las cuales ser receptivo y el compromiso de uno como docente es importantísimo para ir modificando y construyendo cosas que puedan adaptarse e implementarse.

9. ¿Cuál es su percepción del compromiso o acompañamiento de los padres con los estudiantes de grado 401?

Se ve un buen compromiso, solamente en un par de casos si vemos de que de pronto, el niño es constante que no tráelas tareas. Pero por general es bueno.

10. Dentro del plan de estudios del área, ¿cuáles son los aspectos que considera más relevantes para los estudiantes de 401?

Creo que lo más importante es que lo académico le intenta dar prioridad al desarrollo de habilidades que independientemente de cada materia se puedan usar en otras materias. Ya con lo que tú mencionas del tema de la lectura y la escritura, ya son dos ejes que trascienden, ósea que le apunte a eso y no a la memorización es valioso.

11. ¿Qué proyectos hay en esta área en la institución y cuál es su participación y la de los estudiantes en ellos?

Proyectos siempre los hay, en este momento no estoy participando en ninguno, solo estoy llevando a cabo un taller en Primero, el año pasado trabajé uno en que el trabajamos precisamente las habilidades de la oralidad.

12. ¿Cuál es su manera de evaluar el rendimiento de los estudiantes en esta área y cuáles son los criterios que tiene en cuenta para evaluar?

Pues la forma de evaluar de la institución es de manera cualitativa, entonces estamos describiendo mucho, ósea no toca el tiempo aprovecharlo muchísimo porque ejercicio que se hace y que se va a evaluar, nosotros hacemos descripciones, ósea describimos que fortalezas se vieron, que dificultades se vieron y eso siempre va en una anotación que se les hace, no les estoy colocando una nota como tal de alto, básico, bajo ni nada de eso sino que le coloco muy bien, hiciste un ejercicio en donde se evidencia que por ejemplo identifica las partes del escrito. Eso es lo que se está haciendo, una muy descriptiva.

Anexo 4. Prueba diagnóstica



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA**



LECTURA Y ESCRITURA - GRADO CUARTO

A. Lee el siguiente texto y responde las siguientes preguntas.

LA MOCHILA

Cuentan que Júpiter, antiguo dios de los romanos, convocó un día a todos los animales de la Tierra. Cuando se presentaron les preguntó, a uno por uno, si creían tener algún defecto. De ser así, él prometía mejorarlos hasta dejarlos satisfechos.

— ¿Qué dices tú, la mona? —preguntó.

— ¿Me habla a mí? — saltó la mona—. ¿Yo, defectos? Me miré en el espejo y me vi espléndida. En cambio, el oso, ¿se fijó? ¡No tiene cintura!

—Que hable el oso —pidió Júpiter.

—Aquí estoy —dijo el oso—, con este cuerpo perfecto que me dio la naturaleza. ¡Suerte no ser una mole como el elefante!

—Que se presente el elefante...

—Francamente, señor —dijo—, no tengo de qué quejarme, aunque no todos puedan decir lo mismo. Ahí lo tiene al avestruz, con esas orejitas ridículas...

—Que pase el avestruz.

—Por mí no se moleste —dijo el ave—. ¡Soy tan proporcionado! En cambio, la jirafa, con ese cuello...

Júpiter hizo pasar a la jirafa quien, a su vez, dijo que los dioses habían sido generosos con ella.

—Gracias a mi altura veo los paisajes de la Tierra y el cielo, no como la tortuga que solo ve los cascotes.

La tortuga, por su parte, dijo tener un físico excepcional.

—Mi caparazón es un refugio ideal. Cuando pienso en la víbora, que tiene que vivir a la intemperie...

—Que pase la víbora, —dijo Júpiter algo fatigado.

Llegó arrastrándose y habló con lengua viperina:

—Por suerte soy lisita, no como el sapo que está lleno de verrugas.

— ¡Basta! — exclamó Júpiter—. Solo falta que un animal ciego como el topo critique los ojos del águila.

—Precisamente —empezó el topo—, quería decir dos palabras: el águila tiene buena vista pero, ¿no es horrible su cogote pelado?

— ¡Esto es el colmo! — dijo Júpiter, y dio por terminada la reunión—. Todos se creen perfectos y piensan que los que deben cambiar son los otros.

Suele ocurrir. Solo tenemos ojos para los defectos ajenos y llevamos los propios bien ocultos, en una mochila, a la espalda.



Jean de la Fontaine

1. El texto trata de:
 - los defectos propios reconocidos por cada animal.
 - los defectos que un animal ve en los demás animales.
 - los errores propios reconocidos por cada animal.
 - los errores que un animal ve en los demás animales.

2. Si la fábula continuara y el águila hablara, probablemente ella diría que:
 - no hablen más de sus defectos.
 - Júpiter también tiene defectos.
 - es perfecta y señalaría los defectos de otro animal.
 - acepta que tiene defectos.

3. En la expresión: “—Aquí estoy —dijo el oso—, con este cuerpo perfecto que me dio la naturaleza. ¡Suerte no ser una mole como el elefante!” los signos de admiración se usan para:
 - mostrar que el oso está enojado por la crítica que le hizo la mona.
 - indicar que el oso le alzó la voz a Júpiter.
 - preguntar al elefante si él piensa que es una mole.
 - resaltar la crítica que el oso le hace al elefante.

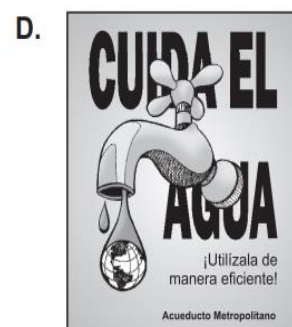
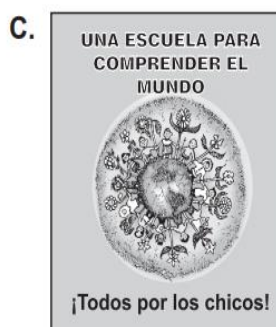
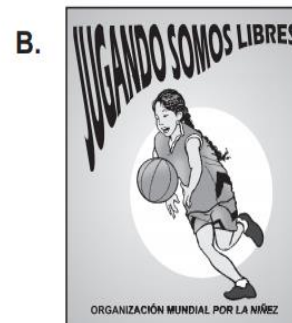
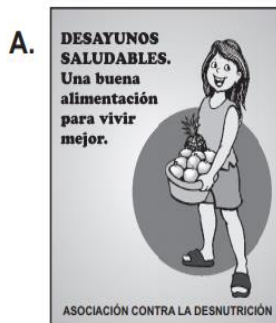
4. Al final del texto, con la frase “Suele ocurrir”, el narrador quiere indicar que:
- todos los días los animales discuten por sus defectos.
 - pocas veces ignoramos nuestros propios defectos.
 - los comportamientos de los animales se parecen a los de los humanos.
 - es muy común ver los defectos de los demás e ignorar los propios.
5. ¿Cuál cree que es la intención del autor con la fábula?
- que los seres humanos solo deben fijarse en los errores de los demás.
 - que los seres humanos deben reconocer sus propios defectos y no criticar lo de los demás.
 - que los animales son el ejemplo a seguir por los humanos.
 - que los animales y los seres humanos pueden convivir juntos.

B. Escoja del siguiente recuadro la palabra que corresponda al sinónimo (palabra parecida) y escríbela frente a la palabra que corresponda.

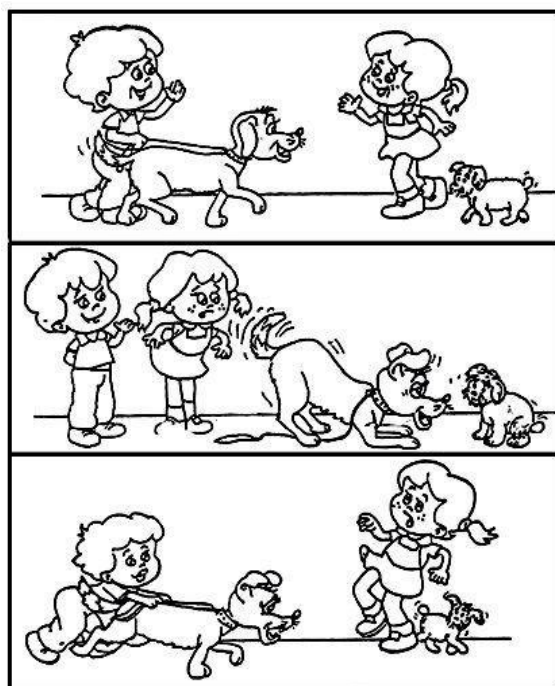
Tranquilizar - Complejo - Sendero - Adquirir - Bondadoso - Robusto - Osado - Leal - Redactar - Selva

1. Gordo: _____
2. Valiente: _____
3. Fiel: _____
4. Generoso: _____
5. Escribir: _____
6. Calmar: _____
7. Difícil: _____
8. Comprar: _____
9. Jungla: _____
10. Camino: _____

C. Para celebrar el Día de los Niños y las Niñas, algunos estudiantes llevaron afiches relacionados con el tema de los derechos de los menores. Entre los siguientes afiches, el que NO trata este tema es:



D. Describe con tus palabras la siguiente imagen.



Anexo 5. Planeación de actividades de la secuencia didáctica

ALCANZO MI VOZ, PROPONGO MI VOZ: DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS A LA ESCRITURA NARRATIVA
Institución: Instituto Pedagógico Nacional
Grado: Cuarto de Básica Primaria
Área de Desarrollo: Lengua Castellana
Sesiones: Lunes, miércoles y viernes: 35, 45 o 90 minutos, según disponibilidad.
TEMA
Estrategias metacognitivas para la escritura de textos narrativos.
¿QUÉ ENSEÑAR?
Enseñanza de estrategias metacognitivas de planificación y revisión para la escritura de textos narrativos.
CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES
*Conocimiento y manejo del código escrito. *Estrategias de aprendizaje individuales.
JUSTIFICACIÓN
La siguiente secuencia didáctica busca potenciar la escritura narrativa de los estudiantes del grado 401 de Básica Primaria del Instituto Pedagógico Nacional. Esta secuencia está orientada a que los estudiantes puedan mejorar sus procesos de escritura a través del

reconocimiento, aprendizaje y uso de las estrategias metacognitivas de planificación y revisión. A partir de este ejercicio, no solo se busca que los estudiantes mejoren su competencia escritora, sino que puedan encontrar utilidad en el manejo y aplicación de las estrategias metacognitivas desde cualquier área de formación.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

*Generar en los estudiantes un reconocimiento y aprendizaje de estrategias metacognitivas hacia la escritura.

*Orientar el manejo de estrategias metacognitivas en la producción de textos narrativos en los estudiantes del grado 401.

*Propiciar la utilización habitual de las estrategias metacognitivas durante la realización de tareas de escritura, independientemente de la tipología textual.

*Desarrollar una visión de utilidad y funcionalidad sobre las estrategias metacognitivas en torno a que son una herramienta fundamental para mejorar la escritura de los estudiantes.

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

1. Contenidos Conceptuales:

- ¿Qué son las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de la escritura?

- ¿Para qué sirven las estrategias metacognitivas en escritura?

- ¿Cuáles son las principales estrategias metacognitivas en el desarrollo de la escritura?

- ¿Cómo utilizar conscientemente las estrategias metacognitivas en escritura?

2. Contenidos Procedimentales:

-Presentación de las principales estrategias metacognitivas.

-Ejemplificación del uso que se le puede dar a las estrategias metacognitivas en una tarea de escritura dirigida y en una tarea de escritura autónoma.

-Puesta en práctica del uso de las estrategias metacognitivas.

-Comparación entre un escrito sin uso de estrategias metacognitivas y un texto que haya sido realizado con la implementación de estrategias metacognitivas.

3. Contenidos Actitudinales:

-Identificación de las estrategias metacognitivas individuales en términos de procesos cognitivos implicados en la escritura (planificación, traducción y revisión).

-Valoración de los beneficios que proporciona el conocimiento y control de estrategias metacognitivas en una tarea de escritura.

-Manejo habitual de las estrategias metacognitivas, no solo, a nivel académico de área de Lengua Castellana, sino también, en otras áreas del saber que impliquen tareas de escritura.

RECURSOS MATERIALES

* Hojas

*Guías

*Tablero y marcadores

*Cartulinas

* Lápiz o esfero

* Marcadores

*Fichas bibliográficas

*Pegante y tijeras

ORGANIZACIÓN ESPACIO TIEMPO

Por módulos de 90 minutos distribuidos en diferentes espacios temporales de acuerdo a las actividades que conforman cada sesión de clase y la disponibilidad de las clases en la institución educativa.

EVALUACIÓN

Se realizará mediante una rúbrica de evaluación por parte de la docente en formación y una rúbrica de autoevaluación desarrollada de manera independiente o guiada, por parte de los estudiantes, en éstas se tendrán en cuenta criterios relacionados con la forma y el contenido de los textos producidos, actividades, actitudes y respuestas de los estudiantes en relación con las estrategias metacognitivas identificadas y concientizadas durante las sesiones implementadas.

Además de estos aspectos se evaluarán factores como:

*Revisión de textos escritos por parte de la docente en formación (Heteroevaluación)
 *Adecuación o edición de los textos producidos en las sesiones (Aprendizaje Progresivo)
 *Coevaluación en algunas actividades de escritura.

Por otra parte, fue diseñada una rúbrica para evaluar el trabajo realizado por los estudiantes en cada sesión, es decir, se realizará una heteroevaluación que dé cuenta de la disposición y desempeño de los estudiantes frente a las sesiones de clase llevadas a cabo por la docente en formación.

Anexo 5.1. Fase de sensibilización - “Alcanzo Mi Voz”

FASE 1	
“ALCANZO MI VOZ”	
Sesión N°1	Contenido: Creación de espacios de reflexión sobre la escritura y espacios de escritura libre.
	Objetivo: Incentivar la escritura por medio de temas afines a los estudiantes.
	Actividades de apertura: *Presentación del proyecto “Alcanzo mi voz, propongo mi voz: de las estrategias metacognitivas a la escritura narrativa”. Actividades de desarrollo: *Dibujo y caracterización de su personaje favorito. *Caracterización del objeto, lugar o animal que les correspondió. Actividades de cierre: *Creación del primer cuento de la intervención. Incluye un acercamiento inicial no explícito a los subprocesos de planificación y transcripción.
Sesión N°2	Contenido: Construcción del cuaderno bitácora.
	Objetivo: Propiciar un acercamiento positivo a la escritura por medio de la creación de un cuaderno bitácora para el registro del proceso individual de los estudiantes.
	Actividades de apertura: * Explicación de las actividades a realizar en la sesión. *Ejercicio de revisión por medio de una rúbrica de escritura sobre el cuento realizado la Sesión N°1. Actividades de desarrollo: *Realización del cuaderno bitácora. La portada debe contener un título creativo en relación a la escritura y los siguientes datos: nombre del estudiante, nombre de la materia o asignatura y curso. Actividades de cierre: *Decoración del cuaderno bitácora.

Anexo 5.2. Fase de producción - “Propongo Mi Voz”

FASE 2	
“PROPONGO MI VOZ”	
Sesión N°3	Contenido: Diseño del material nemotécnico de las estrategias metacognitivas e instrucción de la primera sigla “Piensa Ideas”, correspondiente al proceso de planificación.
	Objetivo: Propiciar el uso de la estrategia de planificación correspondiente a la letra P.
	<p>Actividades de apertura: *Explicación de las actividades a realizar en la sesión.</p> <p>Actividades de desarrollo: *Conversatorio sobre cuáles son las actividades que se deben realizar para hacer un buen escrito.</p> <p>Actividades de cierre: *Elaboración de las fichas nemotécnicas sobre las estrategias que se van a seguir para la elaboración de un texto. Contiene ocho fichas con la siguiente información: <u>Guía de escritura</u> / P: <i>piensa en ideas</i> / O: <i>organiza tus ideas</i> / D: <i>desarrolla el texto</i> / L: <i>lee el texto</i> / E: <i>evalúa el texto</i> / A: <i>actúa en el texto</i> / <u>Nombre y curso</u>. *Conversatorio sobre la primera estrategia de planificación: P “piensa en ideas”. *Actividad de implementación de la estrategia P.</p>
Sesión N°4	Contenido: Instrucción de la segunda estrategia de planificación, correspondiente a la letra O “organiza tus ideas”.
	Objetivo: Propiciar el uso de la estrategia de planificación correspondiente a la letra O.
	<p>Actividades de apertura: * Explicación de las actividades a realizar en la sesión.</p> <p>Actividades de desarrollo: * Conversatorio sobre la estrategia de la letra O “organiza tus ideas”, orientado hacia cuáles son las partes de un cuento y cuál es su contenido. *Actividad de implementación de la sigla O.</p> <p>Actividades de cierre: *Tres historias divididas en segmentos que los estudiantes en grupo deben organizar.</p>
Sesión N°5	Contenido: Revisión de los textos realizados en la sesión anterior e inicio de la planificación del texto narrativo final.
	Objetivo: Propiciar un acercamiento a la revisión de textos y desarrollar el proceso de planificación de un texto narrativo, este proceso incluye la aplicación de la letra “P”, la letra “O” y la inclusión de “LAS VOCALES” como orientadoras de la planificación.
	<p>Actividades de apertura: *Explicación de las actividades a realizar en la sesión. *Finalización y revisión de la organización de las historias de la sesión N°4.</p> <p>Actividades de desarrollo: *Presentación de la guía de planificación del último cuento en la que se va a incluir las siglas P: “piensa ideas” y O: “organiza tus ideas”, así como también, los elementos proporcionados por “LAS VOCALES”.</p> <p>Actividades de cierre: *Recolección del plan de escritura.</p>

Sesión N°6	Contenido: Escritura del borrador del cuento final a partir de la guía de planificación previamente elaborada por cada estudiante.
	Objetivo: Aplicar el subproceso de transcripción de textos por medio de la letra D: “desarrolla el texto”.
	Actividades de apertura: *Explicación de las actividades a realizar en la sesión.
	Actividades de desarrollo: *Elaboración del cuento teniendo en cuenta la guía de planificación realizada previamente en la sesión N°5. Actividades de cierre: *Recolección del plan de escritura.

Anexo 5.3. Fase de revisión - “Aún Puede Ser Mejor”

FASE 3	
“AÚN PUEDE SER MEJOR”	
Sesión N°7	Contenido: Introducción y puesta en práctica de las estrategias correspondientes a las letras L y E: “lea” y “evalúe”.
	Objetivo: Aplicar el subproceso de revisión de textos por medio de las siglas “L” y “E”.
	Actividades de apertura: *Explicación de las actividades a realizar en la sesión.
	Actividades de desarrollo: *Lectura de la guía de planificación y la historia realizada por los estudiantes. Actividades de cierre: *Desarrollo de la rúbrica para la coevaluación del cuento de los estudiantes.
Sesión N°8	Contenido: Corrección y reescritura del cuento final a partir de la coevaluación de los cuentos por parte de otro estudiante y a partir de una valoración realizada por la docente en formación.
	Objetivos: Finalizar el proceso de revisión de textos por medio de la letra A: “actúa en consecuencia”.
	Actividades de apertura: *Explicación de las actividades a realizar en la sesión.
	Actividades de desarrollo: *Reescritura del cuento final por parte de los estudiantes. Actividades de cierre: *Recolección de la versión final del último cuento de la intervención.