

PRODUCCIÓN TEXTUAL DE RESEÑAS A PARTIR DE LAS ESTRATEGIAS  
METACOGNITIVAS

YESID BERNARDO DUARTE QUINTERO  
Código 2015134009

ASESOR  
ANDRÉS TARSICIO GUERRA CASTAÑEDA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA  
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS  
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN  
BOGOTÁ D.C  
2020

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

*Nota de aceptación*

---

---

---

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

Bogotá D.C Julio 13 del 2020

## Contenido

<b>PÁGINA DE ACEPTACIÓN .....</b>	<b>2</b>
<b>Capítulo 1: Planteamiento del problema.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Contextualización .....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Diagnóstico .....</b>	<b>9</b>
<b>1.3 Delimitación del problema .....</b>	<b>13</b>
<b>1.4 Antecedentes del problema .....</b>	<b>15</b>
<b>1.5 Justificación del problema .....</b>	<b>18</b>
<b>1.6 Pregunta problema.....</b>	<b>20</b>
<b>1.7 Objetivo general .....</b>	<b>20</b>
<b>1.7.1 Objetivos específicos.....</b>	<b>20</b>
<b>Capítulo 2: Referente teórico.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 La escritura y la producción textual escrita .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Lingüística textual.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Estrategias metacognitivas.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 La reseña .....</b>	<b>25</b>
<b>Capítulo 3: Metodología .....</b>	<b>28</b>
<b>3.1 Enfoque metodológico .....</b>	<b>28</b>
<b>3.2 Tipo de investigación.....</b>	<b>28</b>
<b>3.3 Técnicas de recolección .....</b>	<b>30</b>
<b>3.4 Instrumentos.....</b>	<b>31</b>
<b>3.5 Universo poblacional .....</b>	<b>32</b>
<b>3.6 Muestra.....</b>	<b>32</b>
<b>3.7 Unidad de análisis y matriz categorial.....</b>	<b>32</b>
<b>3.8 Consideraciones éticas de la investigación .....</b>	<b>34</b>
<b>Capítulo 4: Propuesta de intervención Pedagógica.....</b>	<b>35</b>
<b>Fase de planificación .....</b>	<b>36</b>
<b>Fase de transcripción .....</b>	<b>37</b>
<b>Fase de revisión .....</b>	<b>38</b>

<b>Capítulo 5: Organización y análisis de la información .....</b>	<b>41</b>
<b>Producción textual escrita .....</b>	<b>42</b>
<b>Estrategias metacognitivas .....</b>	<b>45</b>
<b>La reseña .....</b>	<b>50</b>
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>52</b>
<b>7. Recomendaciones .....</b>	<b>56</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>58</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>61</b>

## **Listas especiales**

<b>Tablas</b>	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Matriz categorial	33
Tabla 2. Esquema de planeación	38
<b>Figuras</b>	
<i>Figura 1, comparación categoría de producción textual escrita</i>	42
<i>Figura 2, ejercicios con alfabetos no convencionales</i>	43
<i>Figura 3, comparación categoría de estrategias metacognitivas</i>	46
<i>Figura 4, ejercicios de planificación</i>	47
<i>Figura 5, ejercicio de transcripción en camisa blanca</i>	49
<i>Figura 6, comparación categoría de reseña</i>	50
<b>Anexos</b>	
Anexo 1. Encuesta	61
Anexo 2. Resultados encuesta	62
Anexo 3. Diario de campo	64
Anexo 4. Prueba diagnóstica	66
Anexo 5. Rubrica de comprensión	67
Anexo 6. Rubrica de producción escrita	68
Anexo 7. Resultados prueba diagnóstica: comprensión	69
Anexo 8. Resultados prueba diagnóstica: producción escrita	69
Anexo 9. Rejilla de evaluación para reseña escrita	69

## **Capítulo 1: Planteamiento del problema**

### **1.1 Contextualización**

#### **1.1.1 Localidad.**

El Instituto Pedagógico Nacional está ubicado en la localidad de Usaquén, al nororiente de la ciudad de Bogotá. Usaquén limita al norte con dos municipios aledaños: Chía y Sopó; al sur con la localidad de Chapinero; al oriente con los Cerros Orientales junto con el municipio de la Calera y al occidente con la localidad de Suba.

Usaquén fue en principio asiento de extensas veredas hoy en día urbanizadas en su mayoría a través de parques, zonas residenciales, zonas militares y centros comerciales. La actividad económica y empresarial de la localidad se concentra en la prestación de servicios como: comercio y reparación de vehículos automotores; centros comerciales; hotelería y restaurantes; actividades inmobiliarias; transporte y comunicaciones; e instituciones privadas de educación superior.

Con 441 mil habitantes Usaquén es la séptima localidad de Bogotá con mayor número de población. En ella convergen desde el estrato uno (1) hasta el seis (6), sin embargo, predominan la clases sociales media y alta, donde el estrato cuatro (4) ocupa el mayor promedio de predios en la zona urbana de la localidad.

La localidad se compone de nueve (9) unidades de planeación zonal y 77 barrios o sectores catastrales. El Instituto Pedagógico Nacional se encuentra ubicado en el barrio Bella Suiza perteneciente a la Unidad de Planeamiento Zonal Country Club. Esta UPZ está localizada en el sector sur de Usaquén con una extensión que representa el 7,5% del área local. Limita al norte con la Avenida Contador o Avenida Calle 134; al sur con la Avenida Callejas o Avenida Calle 127; al oriente con la Avenida Laureano Gómez o Avenida Carrera 9; y al occidente con la Avenida Paseo de los Libertadores o Avenida Carrera 45. Asimismo, dentro de la UPZ se

encuentran el centro comercial Unicentro y el parque El Country, estos son importantes por ser zonas económicas y culturales de esparcimiento social de los residentes del barrio.

### **1.1.2 Caracterización de la institución.**

El Instituto Pedagógico Nacional fundado el 9 de marzo de 1927 se ubica en la calle 127 con la carrera novena. Es de carácter nacional, inclusivo y mixto con jornada única. Actualmente el colegio recibe a 1580 estudiantes ofreciendo los niveles de educación de: preescolar, básica, media y educación especial.

En cuanto a la infraestructura, el Instituto Pedagógico Nacional funciona en dos edificaciones de una y dos plantas. En la construcción de una planta se ubican los salones disponibles para los estudiantes de educación especial, educación preescolar y básica. Adicionalmente, en esta parte se puede encontrar la sala de bilingüismo. En el edificio de dos plantas se encuentran los salones disponibles para los estudiantes de educación media. Además, en este edificio se encuentran la plaza principal para eventos culturales de impacto institucional, restaurante escolar, biblioteca, tres salas inteligentes, laboratorio, salas de profesores, dos coordinaciones académicas y dos de convivencia. En este edificio, en el segundo piso está el salón de clases disponible para el grado 804, el cual cuenta con dos tableros, un escritorio y 30 puestos individuales. El aula es amplia y con buena iluminación natural gracias a un ventanal que posee. En las paredes se pueden ver el horario de clases y algunos trabajos realizados por los estudiantes para conmemorar fechas especiales.

Cabe resaltar que alrededor de las dos edificaciones se encuentran amplias zonas verdes con canchas múltiples y de fútbol. También, se puede encontrar un tren antiguo que la comunidad escolar ha acogido como un símbolo de la institución.

El Proyecto Educativo Institucional en el Instituto Pedagógico Nacional está orientado a la investigación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje por parte de los estudiantes y profesores de la Universidad Pedagógica Nacional. Por esta razón, la misión del

colegio se consolida en fomentar la innovación, investigación y práctica docente, liderando procesos pedagógicos en la educación especial y formal. Todo esto con el fin de brindar educación para el desarrollo humano de niños y adolescentes que deberán enfrentarse con los nuevos retos de la sociedad. Igualmente, la visión del colegio se dirige al reconocimiento en calidad educativa, en innovación e investigación pedagógica y práctica docente a nivel local, nacional e internacional. Logrando con esto, la formación de ciudadanos interdisciplinarios con valores estéticos y éticos, los cuales favorezcan la construcción de una sociedad democrática y pluralista.

El colegio desarrolla proyectos transversales como: PEGRE (Plan Escolar para la Gestión de Riesgo, Prevención y Respuesta a Emergencia), PRAE (Proyecto Ambiental Escolar de la Institución Educativa) y PILEO (Proyecto Institucional anual de la Lectura, Escritura y Oralidad) y el Proyecto Fronteras. Adicionalmente, para la educación media el colegio ofrece a los estudiantes la participación en cuatro énfasis: Social crítico, Matemático-tecnológico, Artístico y Grupo de lo vivo. Para los estudiantes de educación básica se ofrecen cursos extracurriculares de las diferentes ramas del saber y el deporte que les permita fortalecer su desarrollo cultural en el tiempo libre después de la jornada académica.

### **1.1.3 Contextualización de la población escolar.**

La caracterización de la población escolar se llevó a cabo durante la primera fase de la investigación, específicamente entre marzo y junio del 2019, por medio de la observación no participante y la encuesta (ver anexo 1). Los dos objetivos a los que se apuntó fueron recolectar información fidedigna, por una parte, de las dinámicas socio-afectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la clase de lengua castellana, y por otra parte, de los aspectos personales, familiares y la percepción académica de los adolescentes.

Con la información obtenida (ver anexo 2), se determinó que el grado 804 estaba conformado por 30 estudiantes: 18 niñas y 12 niños, con edades que oscilaban los 13 y 16 años.

Además, el 40% de los estudiantes del salón ingresaron al colegio durante los dos últimos años, lo que significaba que aún estaban en una etapa de asimilación con las dinámicas y procesos de enseñanza y aprendizaje del Instituto Pedagógico Nacional.

En lo concerniente al ámbito familiar, el 43% del grupo vivía en familias nucleares de 4 o 5 personas, el 30% en familias monoparentales, el 23% en familias reconstituidas y el 3% en familias extendidas. Por otra parte, el 74% de los padres eran empleados, el 16% trabajadores independientes y el 10% pensionados. Adicionalmente, solo el 3% de los estudiantes tenían familiares vinculados con la Universidad Pedagógica Nacional y el 23% vinculados con el Instituto Pedagógico Nacional (ver anexo 2).

En cuanto a los gustos personales, los estudiantes manifestaron preferencias por los deportes; los videos y películas; la música y salir a parques. En los gustos por la lectura y la escritura, importantes para esta investigación, el 76% de los estudiantes manifestaron gusto por la lectura mientras por la escritura solo el 36% manifestó interés. También, se conoció que todos los estudiantes contaban con el servicio de internet en sus hogares razón por la cual el 93% de los estudiantes ocupa su tiempo libre en las redes sociales (ver anexo 2).

Respecto al ámbito académico, los estudiantes mostraron mayor interés por las asignaturas de biología, educación física e inglés. Por el contrario, los estudiantes mostraron mayor rechazo para las clases de matemáticas, historia y español (ver anexo 2). Sin embargo, al momento de dar razones los estudiantes atribuyeron su falta de interés por las clases a las didácticas del profesor.

En lo concerniente a las dinámicas de la clase de lengua castellana registradas en diarios de campo (ver anexo 3), se observó que la mayoría de las clases los estudiantes se organizaban en seis filas con dirección al tablero. La profesora siempre iniciaba sus clases con un ejercicio de lógica y posteriormente con la lectura en voz alta de un cuento. Los estudiantes debían escribir y socializar un comentario libre con respecto al texto leído. Después de estas dos



actividades, en la clase usualmente se desarrollan guías impresas de trabajo, consultas en la biblioteca y exposiciones.

La convivencia del grupo era buena y no se evidenciaron roces internos entre los estudiantes. La relación entre la profesora y los alumnos no era tensa y no se presentaron situaciones graves que afectarían las clases. El único problema que se observó fue la falta de atención por parte de los estudiantes hacia la profesora, aunque por momentos a través de la lectura y algunas actividades de lógica la profesora logró mantenerlos en la clase, la mayor parte del tiempo los estudiantes se encontraban jugando, hablando, usando el celular y algunas veces de pie. A esto, la profesora usaba como estrategia cambiar de puestos a los estudiantes frecuentemente pero la situación no mostró cambios significativos debido a que todos los estudiantes se llevan bien en términos generales.

## **1.2 Diagnóstico**

A partir de la observación en el aula se identificó que las dinámicas de la clase de lengua castellana apuntaban a desarrollar los niveles de comprensión y producción escrita de los estudiantes del grado 804. Desde los resultados de la encuesta, se reconoció que aunque había unas concepciones negativas por parte de los estudiantes frente a la clase, por el contrario, el grupo tenía concepciones positivas frente a la lectura y la escritura, lo cual se reflejaba en su participación en las actividades de clase.

Con el objetivo de conocer el nivel de los estudiantes respecto a la comprensión y la producción escrita en la clase de lengua castellana, se aplicó una prueba diagnóstica educativa (ver anexo 4) del área de lengua diseñada a partir de dos referentes: por una parte, adaptada del material para realizar diagnóstico en lengua y competencias lingüísticas diseñado en el 2016 por el Gobierno de Mendoza, en Argentina; y por otra parte, a partir de los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje para grado octavo.

La prueba constaba de un cuestionario de 14 preguntas (abiertas y selección múltiple) dividido en tres partes, con el fin de conocer los niveles de comprensión (ver anexo 5) (literal, inferencial y crítico-intertextual) del grupo a través de seis estrategias de comprensión (pragmática, lexico-semantica, superestructural, macroestructural, microestructural y paratextual) frente a textos multimodales (tira cómica *Mafalda*) y textos escritos (*Annabel Lee* de Edgar Allan Poe y *K-POP* Texto informativo).

La producción escrita se evaluó a partir de la invitación a escribir en los bocadillos de la tira cómica, la elaboración de un texto y la respuesta de las preguntas abiertas. Para esta habilidad se buscó conocer el nivel de las competencias discursivas, lingüísticas y sociolingüísticas de los estudiantes (ver anexo 6).

### **1.2.1 Resultados comprensión lectora.**

De acuerdo con los datos obtenidos, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado 804 fue de Medio-Alto (ver anexo 7).

El nivel literal el promedio fue Medio, pues en la comprensión literal de textos multimodales el 86% del grupo logró identificar elementos visuales a través del uso de la estrategia paratextual y solo 14% mostró problemas de comprensión de los elementos de este tipo de texto. Por el contrario, frente a los textos escritos aunque los estudiantes lograron usar estrategias macroestructurales para caracterizar personajes y eventos dentro del texto, las estrategias de desambiguación léxica y microestructurales mostraron malos resultados. Por ejemplo, para dar el significado de una palabra definida en el mismo texto, solo el 7% del grupo entendió cuál era el concepto de la palabra. Un segundo ejemplo, para resolver un ambigüedad léxica el 59% de la clase no logró encontrar el significado de la palabra dentro de la oración, ni tampoco en su repertorio lingüístico un sinónimo adecuado para la palabra desconocida.

En el caso de la comprensión inferencial el nivel de los estudiantes fue Medio-Alto. Frente al texto multimodal el 100% de los estudiantes logró inferir la situación planteada por los

elementos visuales, el 52% obteniendo un resultado óptimo al incluir sus propios textos acorde a las imágenes. Además, el 79% logró sintetizar el sentido global del texto multimodal. Por otro lado, frente a los textos escritos a través de estrategias superestructurales y macroestructurales, el 86% del grupo logró identificar el tipo de texto leído, el 62% reconoció los elementos característicos del tipo de texto y el 100% infirió la estructura prototípica en la que se desarrolló.

En cuanto la comprensión crítica el nivel del grupo fue Medio-Alto. El 41% de los estudiantes logró identificar intenciones presentes dentro de los textos escritos, frente a las que tomaron una postura desde su propio punto de vista, reconociendo las implicaciones del contenido del texto. El 52% de la clase asumió una posición frente al texto utilizando la información explícita del texto, por lo tanto muchos de los comentarios hacia las implicaciones del contenido no fueron del todo claro. Adicionalmente, cabe resaltar que el 3% del grupo logró establecer relaciones intertextuales con otros textos del autor para tomar postura frente al texto.

### **1.2.2 Resultados producción escrita.**

El nivel de la producción escrita de los estudiantes del grado 804 se promedió en Medio-Bajo (ver anexo 8).

Referente a la competencia sociolingüística el promedio del nivel de los estudiantes fue Medio-Bajo. El 52% de los estudiantes obtuvo el nivel Medio y el 41% Bajo debido a que los textos de los estudiantes no presentaban una intención comunicativa o se hacía confusa a medida que se avanza en el texto. Además, los textos no desarrollan objetivos comunicacionales ni presentaban el registro lingüístico formal requerido pues no tenían en cuenta un lector posible.

En la competencia discursiva, el nivel del grupo fue Bajo-Alto porque presentaban los problemas de estructura textual, coherencia y cohesión. Aunque los estudiantes comprendían las estructuras textuales y prototípicas de un texto, al elaborar sus escritos el 93% de los estudiantes no seguían o no presentaban la estructura textual solicitada pues su producción era

mínima y oracional. En cuanto a la coherencia, en el 97% de los escritos los enunciados no tenían un orden lógico o esperado y en un 38% no se encontró el sentido global determinado. Igualmente, los datos obtenidos mostraron que el 94% del grupo presentó problemas de cohesión en sus escritos, ya que en el 61% de los textos las conexiones entre enunciados no eran claras o no existían, sumado también, que los elementos del texto no presentan una unidad temática.

Sobre la competencia lingüística el diagnóstico arrojó que el nivel del grupo fue Medio-Bajo. El 55% de los escritos presentaban menos de 10 errores gramaticales u ortográficos, mientras que el 45% presentó más de 10 errores. Entre los principales errores gramaticales encontrados fueron oraciones sin sujeto, tiempos verbales, concordancia gramatical. En los errores ortográficos los más comunes fueron el uso de la b y la v, el uso de la h y el uso de signos de puntuación.

Adicionalmente, a estos resultados de la prueba diagnóstica en cuanto la escritura, se pueden mencionar dos actitudes que se reconocieron a través de la observación en clase. En el primer caso, en un ejercicio de consulta realizado en la biblioteca, al solicitárseles a los estudiantes reseñar información de páginas de internet sobre un tema en específico, los estudiantes copiaban la información exactamente como aparecía en la pantalla del computador, en un caso copiando hasta los avisos publicitarios de la página sin ser consciente de que no tenían nada que ver con la búsqueda. En el segundo caso, en un ejercicio en clase en el que tenían que entregar un texto con un comentario sobre un libro de cuentos, ningún estudiante cumplió con los parámetros exigidos por la profesora titular, ya que la mayoría de ellos no realizaron ningún proceso para llevar a cabo el ejercicio, limitándose a producir sus comentarios en un solo párrafo.

A manera de conclusión, los datos recolectados a través de la prueba diagnóstica y los diarios de campo evidenciaron que el grado 804 tiene un nivel mayor de comprensión lectora

que de producción escrita. Así las cosas, aunque los estudiantes usan estrategias para la comprensión de los textos y no tienen problemas graves para reconocer información explícita e implícita; al momento de llevar estas estrategias a la producción escrita, el nivel de su competencia sociolingüística, discursiva y lingüística no les permitieron expresar formalmente sus ideas. Un ejemplo claro arrojado por la prueba fue la elaboración de un esquema textual a partir de un texto. Aun cuando los estudiantes comprenden la macroestructura de un texto, ya sea multimodal o escrito, al momento de jerarquizar las ideas para producir su esquema, sólo el 7% logro relacionarlo lógicamente, del 93% restante, el 6% prefirió usar dibujos y 23% dejó el espacio en blanco.

### **1.3 Delimitación del problema**

Desde la observación en el aula, la encuesta y la prueba diagnóstica aplicadas al grado 804 del Instituto Pedagógico Nacional, se logró evidenciar que las dificultades más relevantes en el desarrollo de sus competencias del lenguaje se presentan en la escritura. Dichas problemáticas se podrían enmarcar en dos: la limitación para la producción de textos escritos y la falta de reflexión sobre el proceso de escritura.

Respecto a la limitación de los estudiantes para producir textos escritos, se evidenció que los inconvenientes eran en la estructura formal del texto. Una de las causas de los problemas de la producción escrita era una práctica frecuente a partir de textos literarios y narrativos. Debido a que en la clase se trabajó continuamente con comentarios libres sobre cuentos, con el propósito de estimular el gusto por la lectura y la escritura, la producción escrita de los estudiantes se mantuvo en un registro informal y sin seguir estructuras textuales. Esto reveló que si bien los estudiantes mejoraron en sus procesos de comprensión frente a textos escritos, por otra parte, la escritura de los estudiantes era limitada puesto que desconocían cómo organizar, enlazar y presentar sus ideas claramente. Esto generaba que aunque los estudiantes sentían un gusto por la escritura, al momento de producirlos sintieran temor, bloqueo o

desconfianza de sus escritos; así, al momento de socializar sus comentarios preferían compartirlos e improvisarlos desde la oralidad que realizar la lectura en voz alta.

A razón de lo anterior, los problemas en la producción textual escrita eran más evidentes en las actividades en las que la intención comunicativa y el tipo de texto exigían una adecuación formal al registro. Debido al continuo trabajo con la estructura genérica de los textos narrativos, cuando los estudiantes debían producir textos que correspondían a los tipos de textos académicos o científicos como las reseñas o textos expositivos, los cuales implicaban estructuras formales menos flexibles y que no se habían adquirido; la producción de los estudiantes se basaba en frases aisladas del contexto situacional y sin intención comunicativa, que no soportan la autonomía necesaria para estos tipos de textos.

Asimismo, la falta de reflexión sobre el proceso de escritura afectaba notoriamente la producción textual escrita de los estudiantes. Como señalan Cárdenas y Medina (2015) los estudiantes han concebido el acto de la escritura como una tarea impuesta por el docente y evaluada como un producto sin uso significativo sobre la realidad. Por esta razón, en muchas de las actividades los estudiantes solo realizan sus escritos para no obtener una mala nota, dejando de lado cualquier estrategia para conocer u optimizar sus habilidades discursivas. Esto resulta perjudicial puesto que no hay ninguna reflexión ni conciencia por parte del estudiante sobre la exploración del lenguaje escrito y sus utilidades para la academia y la vida misma.

Debido al bajo nivel de la escritura de los estudiantes y a la falta de conciencia y reflexión sobre el proceso de escritura, lo que se propone es la implementación de una propuesta orientada por las estrategias metacognitivas para mejorar la producción textual escrita de textos que requieren registros formales como las reseñas. Esto por dos razones relacionadas a lo anteriormente señalado, por una parte, la necesidad de concientizar a los estudiantes de la autonomía del texto, gracias al conocimiento de cómo funciona el lenguaje escrito; y por otra parte, y aún más importante, la necesidad que conozcan una serie de herramientas cognitivas

que los guíen metodológicamente en su producción escrita. De igual manera, ya que por el número de estudiantes resulta difícil que el profesor logre intervenir en el proceso particular de cada estudiante, la metacognición con su sentido autorregulador permite a cada alumno tomar conciencia sobre su propio proceso, empleando el conocimiento adquirido sobre los aspectos formales del texto y su proceso de producción.

#### **1.4 Antecedentes del problema**

Con la finalidad de conocer lo que se ha investigado en torno al uso de estrategias metacognitivas para la producción textual escrita se realizó una revisión de 6 investigaciones a nivel nacional e internacional. A nivel nacional, se consultaron cinco trabajos de grado, tres de ellos de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional, uno de pregrado de la Universidad del Tolima y un trabajo de grado para especialización en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. A nivel internacional, se consultó un artículo investigativo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile.

De acuerdo con la revisión, se halló que las investigaciones fueron de corte cualitativo. El procedimiento metodológico que predominó fue el enfoque de investigación-acción, solo el artículo internacional utilizó el enfoque de investigación empírica. Además, todas las investigaciones se realizaron en instituciones educativas de primaria y secundaria.

Con la intención de brindar un panorama que refleje las partes más importantes de estos estudios, se agruparon en tres aspectos: problemas que identificaron, estrategias utilizadas para resolver los problemas y conclusiones generales.

En el primer aspecto, los problemas que fueron identificados giran en torno a la producción textual escrita de los estudiantes. Las principales dificultades en la escritura que predominaron en las investigaciones fueron una producción informal, fragmentada y oracional; sin propósito definido ni intención comunicativa; sin caracterización de un lector posible; confusión en la tipología textual; errores gramaticales y ortográficos; y problemas de coherencia

y cohesión. Algunas de las causas de estos problemas en la producción textual se pueden ver por ejemplo en Rojas (2014) que observó que las dificultades en la escritura de los estudiantes de grado quinto del colegio Carmen Teresiano fueron consecuencia de la elaboración de escritos solo para la obtención de una nota y no con un fin comunicativo. Sierra y Rosas (2013) identificaron que los estudiantes de grado cuarto tenían problemas en la escritura debido a la práctica frecuente dictado por parte de la profesora, lo cual generó la apatía de los estudiantes hacia la escritura.

Por su parte, Ladino, Alonso y Sánchez (2016) evidenciaron que aunque los estudiantes de grado octavo del Colegio San Paulo de Tocancipá podían expresar sus ideas verbalmente, no obstante, los estudiantes evidenciaban desconfianza para elaborar textos escritos debido a que eran evaluados a través de la corrección de redacción por parte del profesor, razón por la cual muchos de ellos optaron por no escribir nada, obteniendo malos resultados en su proceso académico. De manera similar, Alape (2016) reveló que los estudiantes de grado séptimo de IED Prado Veraniego consideraban la escritura como una actividad de castigo pues solo escribían para recuperar notas, por lo tanto, su producción textual escrita era oracional con aversión por la escritura formal.

Respecto al segundo aspecto, las investigaciones diseñaron propuestas de intervención pedagógica basadas en estrategias metacognitivas y tipología textual para mejorar la producción escrita de los estudiantes. En cuanto a las estrategias metacognitivas, Alape (2016) apuntó al desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes por medio del análisis de textos expositivos producidos en clase. Igualmente, Rojas (2014) enfocó su unidad didáctica en las estrategias metacognitivas propuestas por Hayes y Flower de planificación y autorregulación para mejorar la producción escrita de sus estudiantes. Por otra parte, Ladino, Alonso y Sánchez (2016) decidieron fortalecer la confianza de la producción textual escrita de los estudiantes desde la socialización de los diferentes tipos de textos. Asimismo, Durán (2013) implementó



una propuesta orientada desde las estrategias de metaescritura, la tipología textual y textos multimodales para promover la composición escrita de los estudiantes del grado séptimo en el IED Manuel E. Patarroyo.

Entre las investigaciones indagadas se destacan tres conclusiones generales. La primera, debido a que los estudiantes de los diferentes grados e instituciones mostraron apatía o aversión por los textos formales, es importante promover prácticas no solo con textos escritos sino también con textos multimodales, pues en las propuestas en las que los estudiantes interactuaron con ayudas visuales o audiovisuales el mejoramiento de la producción escrita fue más significativa. Como segunda conclusión, las estrategias metacognitivas contribuyeron a la autorregulación de los estudiantes para que fueran ellos mismos quienes planificarán, revisarán, hicieran correcciones y evaluarán sus producciones escritas dejando de lado la supervisión y evaluación por parte del profesor.

Como tercera conclusión, de acuerdo con los estudios, aunque se evidenciaron mejoramientos significativos en la producción escrita, no se puede confiar que se deba sólo a la enseñanza de las estrategias metacognitivas. Es decir, otros elementos como la secuenciación didáctica por parte de la propuesta de intervención pedagógica resultan fundamentales para obtener buenos resultados. Así, por ejemplo, en la investigación llevada a cabo en Valparaíso en Chile por Poblete (2005), al realizar una encuesta a 46 estudiantes de educación básica que produjeron textos, se obtuvo que ninguno aplicó al 100% las estrategias metacognitivas de planificación, textualización, revisión y monitoreo, sin embargo, su producción textual fue óptima.

A manera de conclusión, estas investigaciones consultadas contribuyeron a fortalecer la construcción de la propuesta de intervención pedagógica y la base teórica que sustenta este proyecto. En otras palabras, los referentes teóricos construidos por los investigadores aportaron

autores y lecturas que no solo complementaron, sino además, permitieron contemplar factores relevantes que son necesarios reflexionar para la implementación de la propuesta.

Específicamente, al encontrar una división en las implementaciones de las investigaciones entre la metacognición y la tipología textual, lo que se busca en este proyecto es trabajar relacionando directamente estos dos referentes teóricos. Es así como el diseño e implementación de la propuesta de intervención pedagógica se sustenta a partir del vínculo interdisciplinar que se crea entre las estructurales textuales postuladas desde la lingüística textual y los subprocesos del modelo de composición escrita suscitado desde la metacognición.

A partir de este enfoque, este proyecto encuentra su relación pero también su disyunción con los antecedentes previamente citados. Esta unidad ha permitido desarrollar una secuencia didáctica que comprende los dos estudios del lenguaje considerados por Martínez (1994) para la construcción de propuestas pedagógicas. El lenguaje como conocimiento, con un énfasis en el estudio de un sistema abstracto; y por otra parte, el lenguaje como comunicación, con énfasis en cómo hacer uso de este. Así, centrándonos en el texto al mismo tiempo que en estrategias y habilidades para su producción, partimos de la consideración de que toda producción textual escrita es un proceso comunicativo en el que convergen la función conceptual y la función comunicativa del lenguaje.

### **1.5 Justificación del problema**

Debido a los resultados obtenidos por medio de la observación y el diagnóstico, este proyecto parte del problema identificado en el nivel de la escritura de los estudiantes del curso 804 del Instituto Pedagógico Nacional. En este sentido, es pertinente la implementación de la propuesta pedagógica ya que busca mejorar la producción textual escrita enfocándose en asistir dos necesidades específicas. Por una parte, la necesidad en que los estudiantes consigan organizar en un registro formal sus producciones escritas; a la vez que, por otra parte, la

necesidad de un modelo de composición que ayude a los estudiantes a realizar sus producciones en el sentido procesual e interactivo de la escritura.

Así las cosas, en primera instancia, es importante conciliar a los estudiantes con la producción escrita a partir del reconocimiento de las estructuras que permiten un lenguaje escrito. Desde allí, el proyecto resulta fundamental ya que por medio de la lingüística textual y sus elementos superestructurales, macroestructurales y microestructurales, posibilita que el estudiante organice sus escritos identificando las relaciones formales que propician la unidad textual. Así mismo, al lograr que los estudiantes constituyan textualmente sus escritos, de acuerdo con los niveles estructurales de la lingüística textual; otros elementos como situación e intención comunicativa, adecuación lingüística, coherencia y cohesión, se fortalecen simultáneamente al converger en la producción textual escrita.

En segunda instancia, es significativa esta investigación en el sentido que busca reconocer el valor didáctico que la metacognición puede aportar al mejoramiento de la producción textual escrita, a partir de un modelo metacognitivo de composición de escritura como el propuesto por Flower y Hayes (1981). Esto se debe a que desde lo observado en el aula, no basta solo con enseñar a los estudiantes el lenguaje escrito, sino que además, hay que orientar al estudiante para que reconozca la producción textual como un proceso cíclico cognitivo y no como un simple acto mecánico. Con la implementación de un modelo metacognitivo de escritura se logra que el estudiante identifique unos subprocesos o estrategias de planificación, transcripción y revisión, en las cuales el estudiante se convierte en un escritor activo al adquirir una metodología que le permite pensar qué hacer y cómo para lograr una producción escrita óptima. Además, gracias a la labor de esta investigación de implementar un modelo cognitivo y habituar en su práctica al estudiante, este va perfeccionando su producción hasta convertirse en un escritor experto logrando habilidades en el nivel de la escritura que lo ayudarán a lo largo de la vida académica.

Dicho lo anterior, de acuerdo con la implementación de este proyecto se apuesta por precisar que la escritura supone procesos y actividades cognitivas que activan y posibilitan el desarrollo de otras funciones como la atención, la memoria, el razonamiento y el pensamiento. Es decir, con el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica no solo se mejora la producción textual escrita de los estudiantes, sino que también, se fortalecen procesos psicológicos mediados por la escritura que benefician significativamente las habilidades cognitivas del estudiante.

### **1.6 Pregunta problema**

¿De qué manera se puede mejorar la producción textual escrita de reseñas de los estudiantes del grado 804 del Instituto Pedagógico Nacional, a partir de la implementación de una propuesta orientada por las estrategias metacognitivas de planificación, transcripción y revisión?

### **1.7 Objetivo general**

Mejorar la producción textual escrita de reseñas de los estudiantes del grado 804 del Instituto Pedagógico Nacional; a partir de la implementación de una propuesta orientada por las estrategias metacognitivas de planificación, transcripción y revisión.

#### **1.7.1 Objetivos específicos**

1. Caracterizar la relación de la producción textual escrita con las estrategias metacognitivas de composición escrita a través de la producción de reseñas.
2. Determinar el impacto del uso de las estrategias metacognitivas con el fin de mejorar la producción textual escrita teniendo en cuenta los elementos estructurales del texto: microestructura, macroestructura y superestructura.
3. Identificar cuál de los subprocesos planificación, transcripción y revisión de las estrategias metacognitivas ofrece mayores beneficios para la producción textual escrita de reseñas.

## **Capítulo 2: Referente teórico**

### **2.1 La escritura y la producción textual escrita**

Las implicaciones de la escritura sobre la humanidad fueron revolucionarias. Puntualmente, como señala Martínez (1994) la invención de un sistema alfabético escrito convirtieron a la escritura no sólo en un instrumento para plasmar y explicitar el conocimiento de un grupo hablante, sino que además, la nueva forma de acceder al saber a través del lenguaje escrito varió las estructuras mentales de los hablantes. Por lo tanto, resulta obvio que la escritura es un componente imprescindible para el desarrollo evolutivo del ser humano, dado que permite adquirir y crear conocimiento, potenciar las habilidades comunicativas, estimular los aspectos cognitivos y permitir el acceso a un mundo social y cultural.

No obstante, la adquisición de la escritura no es tan sencilla como otras de las habilidades del lenguaje, no basta con ser hablante de una lengua para dominar su lenguaje escrito. Así, por ejemplo, algunos de los problemas en la producción escrita son consecuencia de que las personas escriben como hablan, induciendo que la única razón de la escritura es representar la lengua oral (Cárdenas & Medina, 2015). A esta consideración se suman los aportes de Ferreiro & Teberosky (1979) quienes plantean que “para acceder a una escritura -histórica e individualmente- no bastaría con poseer un lenguaje, sería preciso, además, cierto grado de reflexión sobre el lenguaje que permita tomar consciencia de algunas de sus propiedades fundamentales” (p. 361).

De esta manera, concordando con los estudios de Tolchinsky (1993) la escritura y el lenguaje escrito son dos formas distintas, cuyo desarrollo deben estudiarse independientemente. Por una parte, la escritura es una acción física y simbólica en la que se hace uso de un sistema

de notación convencional (el alfabeto) para producir un escrito; y por otra parte, el lenguaje escrito es un conjunto virtual de formas de expresión discursivas que esperamos de los textos.

## **2.2 Lingüística textual**

En este parecer, el lenguaje escrito ha cobrado cierta autonomía del acto simbólico de la escritura y requiere de una intervención educativa con el fin de dominarlo. A este propósito parece responder los estudios de la gramática del texto de Van Dijk (1980) donde se considera que todo texto funciona en contexto, pues la producción textual escrita es el resultado de un proceso discursivo y cognitivo complejo, en el que se desarrolla un tema organizadamente, haciendo uso de unos subprocesos estructurales que en la oralidad son inconscientes.

Desde la lingüística textual, Van Dijk (1980) introduce varias categorías que analizan la organización del discurso: *superestructura*, *macroestructura* y *microestructura*. Dichas categorías han enriquecido el lenguaje escrito puesto que ya no se considera a la oración sino al texto como unidad de estudio, cambiándose el foco de atención por las propiedades textuales, su intención, el contexto, entre otros.

Añadido a lo anterior, las estructuras textuales no se definen con relación a los enunciados aislados, sino en la totalidad del texto o en la consecución de fragmentos que configuran su unidad. De esta manera, se pueden reconocer en toda producción textual tres niveles estructurales. En primera instancia, una superestructura la cual es un tipo de esquema abstracto que se compone de una serie de categorías, que corresponden a la jerarquización y organización de las ideas según el tipo de texto (Van Dijk, 1978). Es decir, la superestructura es una línea virtual de representación en un texto, en el que tanto autor como lector pueden guiarse para el proceso ya sea bien de escritura como de comprensión.

En segunda instancia, la macroestructura “es la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto” (Van Dijk, 1978, p.55). Dicho de otro modo, la

macroestructura es el contenido semántico de la información organizada lógicamente y coherentemente con el objetivo de facilitar la comprensión global del texto. Por último, el texto se compone de proposiciones, expresadas en oraciones las cuales corresponden al nivel microestructural, con el objetivo de soportar cohesivamente los enlaces entre enunciados. Logrando así desde los enunciados y sus relaciones sintácticas mantener el contenido semántico del texto que se propone desde la macroestructura.

Desde esta perspectiva, la producción textual escrita según lo estipulado por Cárdenas & Medina (2015) “no es solo un saber-hacer, sino sobre todo, un saber-pensar cuyos efectos son parte de la competencia para producir texto y vigilar los factores que lo conforman: propósitos comunicativos, procedimientos de elaboración, grado de información, género discursivo, imagen del autor y el lector, contenidos explícito e implícito, operaciones textuales, eliminación de ambigüedad, etc.” (p.188). En otras palabras, vista como una competencia discursiva, la producción de textual escrita es un proceso consciente y reflexivo por parte del autor, quien por medio de unos conocimientos, estrategias y aptitudes utiliza el sistema convencional de la escritura y otros sistemas simbólicos para comunicar, exponer y argumentar sus ideas, dependiendo de las situaciones o necesidades comunicativas que demanden el contexto.

## **2.2 Estrategias metacognitivas**

Para dicho saber-hacer y saber-pensar la producción de textual escrita, no se pueden dejar de lado las operaciones de control metacognitivo que permiten orientar y monitorear el proceso de elaboración de textos escritos.

Gracias al creciente desarrollo del enfoque constructivista sobre el aprendizaje, la metacognición ha contribuido como área de investigación de la capacidad que tienen los individuos para reflexionar sobre sus procesos cognitivos. Al hablar de metacognición Flavell (1978) se refiere a dos procesos centrales: a) “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por

ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” y, b) “a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto”. En esta segunda concepción de la metacognición referente a la supervisión activa, implica que el sujeto utilice su conocimiento metacognitivo para autorregular y desarrollar unas estrategias procedimentales, que a medida que van siendo puestas en práctica van garantizando un mejor resultado.

Ahora bien, la distinción entre el conocimiento cognitivo y una regulación cognitiva resulta vital la producción textual escrita, pues ya que esta es un proceso consciente y reflexivo complejo, es necesario que el estudiante conozca las estrategias cognitivas que beneficiaran dicho proceso. Al respecto, Cárdenas & Medina ( 2015) sustentan que al ser la escritura un acto transaccional e interactivo, por el cual se causan efectos cognoscitivos y comunicativos en el lector, no se puede dejar al azar una actitud metacognitiva, puesto que es en esta medida consciente en el que se garantiza el mejor aprendizaje de un conocimiento a través del texto. Por tal razón, el escritor debe estar en la capacidad distinguir y autorregular estrategias metacognitivas en su aplicación.

Dicho lo anterior, Flower & Hayes (1981) plantean un modelo en el que la producción escrita se da por medio de un proceso donde intervienen la memoria a largo plazo, el contexto donde se produce y los subprocesos que conforman el proceso de la escritura. De acuerdo con el modelo, aunque el conocimiento de las estrategias metacognitivas permanece en la memoria a largo plazo, es en los subprocesos del proceso de escritura donde se pueden percibir y optimizar.

Dentro del proceso de la escritura Flower & Hayes (1981) distinguen tres subprocesos. El primero de estos, en la *planificación* el sujeto genera unas ideas a representar siendo capaz de trazar unos objetivos y organizar un plan para conseguirlos. En el segundo subproceso se da



la *transcripción*, es decir, las ideas son puestas en el lenguaje escrito siguiendo la organización planteada. Por último, en el subproceso de *revisión* se realizan dos operaciones: la lectura evaluativa y la corrección. Estas dos operaciones buscan evaluar y corregir tanto el texto producido como los subprocesos y los objetivos del proceso de escritura. Evidentemente, en el modelo propuesto por Flower y Hayes, el proceso de escritura llevado de la mano de las estrategias cognitivas, sólo tiene sentido en la medida en que el sujeto ejerza control sobre cada uno de los subprocesos, ya que a través de una autorregulación consciente es que las habilidades del sujeto para producir escritos se desarrollarán.

### **2.3 La reseña**

Con lo establecido hasta ahora, la producción textual escrita de un sujeto se fortalece gracias a la orientación, monitoreo y autorregulación de las estrategias metacognitivas en el proceso de escritura. Sin embargo, en el ámbito escolar en el que los estudiantes se encuentran entre los 13 y los 16 años, emplear las estrategias con el fin de transformar a los estudiantes en escritores expertos, solo puede pensarse a través de una práctica continua con los textos que se encuentran en el mismo contexto educativo. Así las cosas, en la búsqueda de un tipo de texto que brinde condiciones propicias, resulta funcional la reseña ya que no solo es uno de los más requeridos en la academia, sino que además, por su estructura permite fortalecer habilidades tanto de producción textual escrita como de comprensión.

La reseña, afirma Niño (2008) es la presentación, de manera comentada y crítica, de una obra o escrito, en cuanto a su contenido y sus características generales, con el propósito de dar cuenta de él y orientar a los lectores potenciales en la selección que deben realizar” (p. 244). Por su parte, añade Sánchez (2007) que en cuanto a la reseña como un texto práctico del mundo de la academia, suele asociarse a las acciones de resumir y comentar, es decir, el autor de la reseña asimila el pensamiento del autor de la obra para exponer minuciosamente unas ideas bajo una postura crítica y objetiva. De las anteriores concepciones, se deduce que el autor de

una reseña más que solo resumir una obra, gracias a la estructura textual de esta, organiza y presenta los aspectos más relevantes desde una perspectiva crítica propia. Por esta razón, la reseña se presenta en la academia como una herramienta no solo para acceder a distintas ramas del conocimiento y el fortalecimiento de la comprensión, sino además, permite al estudiante estructurar, evaluar, corregir y perfeccionar lo leído a través de su producción.

En la academia, sostiene Lizcano (2012, p.197), se reconocen diferentes tipos de reseñas según el producto reseñado y la función con la que se escribe. Se destacan en el ámbito académico tres tipos: la reseña informativa o expositiva que divulga el contenido de una publicación requiriendo una lectura superficial; la reseña crítica o analítica que evalúa el contenido de una publicación requiriendo una lectura minuciosa; y la reseña literaria que expone y evalúa los aspectos más relevantes de una obra literaria. De estas, con la observación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las clases de lengua castellana, se ha podido evidenciar que la reseña informativa o explicativa es la más empleada en la educación media.

Dicha práctica de la reseña informativa en el aula, no se lleva solo en la escritura sino además en la lectura, puesto que muchos de los libros que presentan información a los estudiantes utilizan la reseña como herramienta para compartir sus contenidos. Sin embargo, a través de la observación en el aula se ha podido detectar que aunque los estudiantes comprenden la estructura y características de la reseña, aun no identifican cómo producirlas de manera adecuada.

En cuanto a la estructura y contenido de la reseña informativa o expositiva no hay un esquema o plantilla estándar que delimite claramente sus partes, ya que su producción depende de múltiples aspectos que recaen en la obra que se reseña, el campo disciplinar y la intención del reseñista. Sin embargo, tal como se puede apreciar en Niño (2008, p. 244), los aspectos estructurales a considerar son los siguientes: introducción bibliográfica dividida en a) un título breve y valorativo de la obra reseñada; b) datos bibliográficos que presenten a manera de ficha

técnica al autor, título de la obra, fecha de publicación, edición, volumen, número de páginas y otros elementos característicos de edición; un cuerpo de desarrollo: c) partes generales y presentación externa de la obra que puede presentar brevemente información del autor y su obra; d) resumen expositivo del contenido de la obra reseñada valorando con comentarios las ideas más relevantes; e) conclusiones en las que se sintetiza las ideas destacadas en la reseña y si es necesario se presenta un juicio valorativo.

A manera de conclusión, expuestos los fundamentos teóricos de este proyecto: la producción textual escrita, las estrategias metacognitivas y la reseña. Cabe resaltar que siguiendo la línea procesal del modelo de composición escrita propuesto por Flower y Hayes, las fases de planificación, transcripción y revisión corresponden a un desarrollo superestructural evidentes en la reseña. Es decir, el subproceso de planificación guarda relación con los datos bibliográficos que hacen parte de la estructura de la reseña, y su relación se estima porque en su desarrollo los estudiantes encuentran ejercicios de documentación de datos. A su vez, el subproceso de transcripción y el cuerpo de la reseña comparten relaciones en cuanto a su práctica de producción de ideas que se transmiten bajo el ejercicio de la reescritura. Y finalmente, el subproceso de revisión y las conclusiones y valoraciones presentadas a la final de la reseña, conjuntamente se prestan al estudiante como herramientas valorativas del desarrollo del proceso de producción textual escritas.

Las relaciones mencionadas anteriormente no son llamadas aquí en vano, puesto que son estas las que no solo constituyen el componente teórico del proyecto de investigación, sino que además, son las relaciones entre estos conceptos las que justifican la materialización de este proyecto y su práctica pedagógica de la propuesta de intervención. Al existir estas relaciones procesales, este proyecto como su práctica se basan en el desarrollo de una serie de subprocesos que simultáneamente producen paso a paso el logro de los objetivos del proyecto mejorando la producción textual escrita.

## **Capítulo 3: Metodología**

### **3.1 Enfoque metodológico**

Este proyecto responde al enfoque de investigación cualitativa puesto que buscaba comprender los aspectos relacionados a la clase de lengua castellana y las interacciones entre los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la observación en el aula. Ñaupas, Mejía, Novoa & Villagómez (2014) plantean que estilo de la investigación cualitativa es interpretativo, inductiva, multimetódica y reflexiva ya que posibilita al investigador comprender la realidad del fenómeno o problemática en el contexto natural, interpretando las acciones y comportamientos de los sujetos implicados.

En este sentido, según Ñaupas et al. (2014) en el enfoque cualitativo el investigador es un instrumento mismo ya que la validez práctica de la investigación dependen de sus habilidades y destrezas interpretativas para contribuir a los problemas concretos de su área profesional. A esta razón, fue a partir de la interpretación de los datos observados, recolectados y analizados que esta investigación diseñó una propuesta de intervención pedagógica para afianzar los procesos de escritura de los estudiantes de la clase de lengua castellana.

### **3.2 Tipo de investigación**

El proceso metodológico adoptado en este proyecto fue de tipo investigación-acción dentro del marco de la educación, pues buscó contribuir al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la clase de lengua castellana a partir de una propuesta de intervención pedagógica, la cual fue diseñada gracias a la observación y reflexión del contexto natural donde se llevan a cabo dichos procesos. Para Ñaupas et al. (2014) la investigación-acción educativa se entiende como la aplicación de una acción, diseñada a partir de una reflexión continua sobre la realidad, que no solo basta para conocerla sino para transformarla.

De acuerdo con Latorre (2003) la investigación-acción educativa se desarrolla en un ciclo de fases con forma espiral autoreflexiva. Este proyecto siguió las fases de la investigación-acción propuestas por Latorre (2003) planificación, acción, observación y reflexión.

En la etapa de planificación se encuentra en la práctica educativa una problemática, cuyo propósito será conseguir un cambio significativo a través del diseño de un plan de acción que contribuya a mejorar la problemática identificada. Esta primera fase se llevó a cabo en la primera parte de la investigación, puntualmente en el primer semestre del 2019. Durante este periodo se caracterizó la población y el lugar de implementación de la investigación. Asimismo, se observaron las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las clases de español en el curso 804 del Instituto Pedagógico Nacional, aplicándose al mismo tiempo una prueba diagnóstica que nos permitió identificar y delimitar el problema de investigación, específicamente en la producción textual escrita; a partir de esta problemática se diseñó la propuesta de intervención pedagógica.

Posterior a la etapa de planificación, la segunda fase del ciclo tiene como fundamento el actuar sobre la problemática, por lo tanto, el plan de acción es implementado. Esta fase de acción se desarrolló durante el segundo semestre del 2019, a partir de una secuencia didáctica con el objetivo de mejorar la producción textual escrita de reseñas de los estudiantes del grado 804, teniendo en cuenta las estrategias metacognitivas; esta propuesta pedagógica constó de tres fases: planificación, transcripción y revisión; las cuales fueron implementadas en 11 sesiones de aproximadamente 60 minutos cada una.

Consecutivamente, en la fase de observación sobre la acción es necesario observar, analizar, explicar y evaluar lo conseguido por la acción efectuada. Esta tercera fase de la investigación acción educativa, se efectuó el segundo semestre del 2019 y el primer semestre del 2020. Los resultados obtenidos a partir de los diarios de campo y los trabajos de los estudiantes fueron analizados de manera inductiva; se organizó los datos de acuerdo a una

matriz categorial teniendo en cuenta los referentes teóricos; desde allí se estipularon unos indicadores de logro con el fin de valorar los objetivos del proyecto, interpretando la información que emerge de los datos. Esta categorización, según Bonilla y Rodríguez (1997) permite establecer patrones que den cuenta de los procesos de los estudiantes y su respuesta a los objetivos planteados en el proyecto durante la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica. Es decir, gracias a esta organización y análisis se logró interpretar en qué medida se lograron o no, los indicadores propuestos para mejorar la producción textual escrita.

Finalmente, después de la fase de observación sobre la acción se replantea el problema por medio de la reflexión. De esta manera, todos los datos conseguidos al final del ciclo, permitirán extraer una serie de conclusiones y significados, a través de los cuales se elaborará las nociones conceptuales y teóricas que construyen y transforman el conocimiento y la práctica educativa. Este proceso de reflexión tuvo lugar durante los meses de abril y junio del 2020, obteniendo las conclusiones y recomendaciones de la investigación, enfocándose pertinentemente en responder a los objetivos planteados y futuras implementaciones.

### **3.3 Técnicas de recolección**

Se entiende por técnicas los procedimientos utilizados en la investigación con el fin de recolectar la información primaria necesaria para identificar el fenómeno a estudiar y comprender. En este sentido, las técnicas que se utilizaron en esta investigación son la observación, la encuesta y la prueba diagnóstica.

#### **3.3.1 Observación.**

Durante la investigación se utilizó la observación no participante la cual se caracteriza según Ñaupas et al. (2014) por ser el proceso de conocimiento de un objeto o fenómeno en la realidad factual por parte de un sujeto cognoscente, sin embargo el investigador no interviene en los comportamientos y dinámicas de dichas realidades. Además, en este tipo de observación el investigador es más espectador que actor, por lo tanto debe tener rigurosidad con los

instrumentos necesarios para registrar los datos e información. Para este proyecto, la observación no participante se llevó a cabo en el aula de clases del grado 804 en la clase de lengua castellana. A través de la observación se logró caracterizar tanto el contexto institucional como a la población de escolar.

### **3.3.2 Encuesta.**

La encuesta es usada para obtener información sistematizada de las realidades, intereses y opiniones del grupo observado. Para esta investigación se diseñó una encuesta conformada por 20 preguntas abiertas, cerradas y de selección múltiple (ver anexo 1). La encuesta se aplicó en el primer semestre del 2019 para obtener información que permitiera caracterizar los estudiantes del grado 804 del Instituto Pedagógico Nacional. Para los fines del proyecto, la encuesta fue dirigida a los estudiantes con el fin de conocer su información personal y familiar, sentimientos, intereses y percepciones sobre temas relacionados a la clase de lengua castellana. Dicha información enriqueció la propuesta de intervención de la investigación (ver anexo 2).

### **3.3.3 Prueba diagnóstica.**

La prueba diagnóstica permite identificar el nivel de desempeño de las habilidades comunicativas de los estudiantes. De acuerdo a los propósitos del proyecto, la prueba de diagnóstica fue diseñada para evaluar la comprensión del lenguaje visual, la comprensión lectora y la producción textual. En este caso, la prueba diagnóstica fue adaptada del material para realizar diagnósticos en lengua y competencias lingüísticas diseñado en el 2016 por el Gobierno de Mendoza, en Argentina; y por otra parte, a partir de los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje para grado octavo. La prueba se aplicó en el primer semestre del 2019 y constaba de un cuestionario de 14 preguntas abiertas y selección múltiple (ver anexo 4).

## **3.4 Instrumentos**

Los instrumentos son los medios materiales que posibilitan a la investigación recoger información veraz. En este proyecto se utilizaron los diarios de campo y cuestionarios.

### **3.4.1 Diarios de campo.**

El diario de campo es un instrumento que ayuda a registrar y describir todas las dinámicas observadas en el grupo estudiado. En este instrumento se consignó las dinámicas de la clase de lengua castellana, las prácticas del docente a cargo y las intervenciones de los estudiantes tanto académicas como de convivencia (ver anexo 3).

### **3.4.2 Cuestionarios.**

El cuestionario de acuerdo con Ñaupás et al. (2014) es un instrumento constituido por un conjunto sistemático de preguntas formuladas con el fin de obtener información concreta de los participantes para beneficio de la investigación. Las preguntas pueden ser de tipo cerrado, semicerrado, abierta o de selección múltiple. En esta primera parte de la investigación se utilizó el cuestionario para la encuesta y la prueba diagnóstica.

## **3.5 Universo poblacional**

Este proyecto de investigación y su propuesta de intervención pedagógica están diseñadas para implementarse en el ciclo 4 de la educación Media en Colombia, específicamente en los grados octavos y novenos de secundaria de todas las instituciones educativas de carácter público o distrital de Bogotá.

## **3.6 Muestra**

Esta investigación se implementó con los estudiantes del curso 804 del Instituto Pedagógico Nacional, conformado por 30 estudiantes; 18 niñas y 12 niños, entre los 13 y 16 años de edad, de estratos socioeconómicos 2, 3, 4 y 5 que residen en distintos lugares de la ciudad de Bogotá, principalmente en la localidad de Usaquén (ver anexo 2).

## **3.7 Unidad de análisis y matriz categorial.**

Para la guía del presente trabajo, se establece como unidad de estudio o de análisis la escritura. A partir de la pregunta problema y el referente teórico se construye una matriz categorial (ver tabla 1) con tres componentes: la producción textual escrita, las estrategias metacognitivas en el proceso de escritura y los textos expositivos. El proceso de análisis y



sustento teórico se abordó desde la lingüística textual de Van Dijk; el modelo metacognitivo de tres fases: planificación, transcripción y revisión propuesto por Flower y Hayes; y la reseña y sus características de acuerdo con Niño; Lizcano; y Sánchez.

Categoría	Subcategoría	Indicador	Autores
Producción Textual Escrita	Lingüística Textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifica elementos superestructurales con los cuales se organizan y presentan un texto.</li> <li>● Reconoce y usa elementos macroestructurales para las relaciones lógicas de coherencia de acuerdo con el contexto.</li> <li>● Distingue elementos microestructurales para ligar enunciados cohesivamente.</li> </ul>	Teun van Dijk; María Cristina Martínez; Jesús Alfonso Cárdenas Páez & Roberto Medina Bejarano.
Estrategias Metacognitivas	Planificación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Diseña un esquema en el que planea y organiza la información para la futura realización textual.</li> </ul>	Linda Flower; John Hayes. John Hurley Flavell.
	Transcripción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Implementa el plan a través de borradores para desarrollar la producción escrita.</li> </ul>	
	Revisión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Corrige el contenido y la forma del texto elaborado obteniendo una versión final.</li> </ul>	
La reseña.	Reseña informativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reseña la información reconociendo la relevancia y jerarquía de ideas del texto fuente.</li> <li>● Produce reseñas informativas o expositivas respetando las características de este tipo de texto.</li> </ul>	Víctor Miguel Niño; Doria Constanza Lizcano; Jesús Sánchez.

Tabla 1. Matriz categorial

### **3.8 Consideraciones éticas de la investigación**

Como corresponde con las estipulaciones legales de la Ley de Infancia y Adolescencia 1098 de 2006, este trabajo investigativo protege de manera integral a los niños, niñas y adolescentes para garantizar sus derechos y libertades. Así pues, esta es una investigación que cuenta con el consentimiento informado de los padres de los estudiantes participantes, lo que establece una relación de armonía, cordialidad y respeto entre los estudiantes y el profesor investigador, el maestro titular de área y los padres y/o acudientes del grado 804 del Instituto Pedagógico Nacional.

#### **Capítulo 4: Propuesta de intervención Pedagógica**

Este proyecto se desarrolla bajo una propuesta de intervención pedagógica que parte del conocimiento tanto del nivel de las habilidades del lenguaje de los estudiantes del grado 804 del Instituto Pedagógico Nacional, como por otra parte, de los postulados teóricos metacognitivos sobre la escritura. Asimismo, se toma los presupuestos teóricos constructivistas del Aprendizaje Significativo de Ausubel, como perspectiva pedagógica que guía el diseño e implementación de la propuesta pedagógica.

De manera más específica, se concibe el aprendizaje como el proceso en el que los contenidos son:

Relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983, p.48).

Lo cual implica que la propuesta este centrada en relacionar los contenidos de la lingüística textual y las estrategias metacognitivas con estructuras cognoscitivas ya establecidas en los estudiantes, a partir de las cuales puedan filtrar estos nuevos conocimientos y asimilarlos en su estructura cognitiva.

Por esta razón, al reconocer las deficiencias de los estudiantes respecto a la escritura, este proyecto se propuso a mejorar la producción textual escrita de los estudiantes, desde un paradigma teórico metacognitivo en el que se designa una serie de estrategias, actividades y funciones cognitivas para que lleve a cabo un estudiante con el objetivo de mejorar su proceso de aprendizaje, interiorizando una serie de mecanismos intelectuales que le ayudan a recabar, producir y evaluar la información (González, 1996). Por este motivo, lo que se realizó fue una

adaptación de dichas actividades o funciones cognitivas a una serie de estrategias didácticas que permitieran al estudiante reconocer qué hacer y cómo usar el lenguaje escrito para producir una reseña.

Con esta intención, teniendo en cuenta lo propuesto por Díaz (2013) en el que una secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, vinculando experiencias previas y conocimientos para desarrollar una competencia específica en el estudiante; se diseñó una secuencia estructurada en tres fases, cada una con sus propios objetivos a partir de los subprocesos o estrategias metacognitivas de planificación, transcripción y revisión del modelo de composición escrita de Flower y Hayes (1981).

### **Fase de planificación**

La primera fase de *planificación* se diseñó teniendo en cuenta tres objetivos. Primero, conciliar al estudiante con la producción escrita. Segundo, que el estudiante identificara el concepto de esquema mental, características, funciones y garantías; y finalmente que lograra diseñar un plan que evidenciara el desarrollo estructural de su reseña.

Por lo tanto, con el fin de despertar el interés de los estudiantes en cuanto a la escritura, se exploró distintas formas de representación en la que ellos pudieran encriptar, desencriptar e interiorizar las peculiaridades de la escritura como un acto interactivo. Por esta razón, los ejercicios durante esta fase se realizaron por medio de alfabetos alternativos, con los cuales en un principio se les motivó a escribir mensajes personales para recuperar la curiosidad y el misterio por la escritura; y luego se les requirió párrafos descriptivos o informativos con registros formales como las noticias.

Por otra parte, para el segundo y tercer objetivo se planteó desde el inicio la producción de reseñas, configuradas bajo la exploración y práctica de estrategias de planificación guiadas por el profesor. El principal ejercicio fue la construcción de manzanas del Perú o

“comegalletas”, estas se utilizaron como material didáctico de adaptación de los objetivos y actividades propias de la planificación y creación de esquemas mentales.

Es necesario resaltar que esta fase constó de cinco intervenciones realizadas en el mes de septiembre del 2019. Al final de esta fase los estudiantes escribieron una reseña del texto *¿Qué es el comic?* Esta actividad se realizó en conjunto con la profesora titular del curso ya que en ese momento los estudiantes estaban viendo el tema de los textos informativos. Esta producción escrita se tuvo en cuenta para la recolección de datos.

### **Fase de transcripción**

En la segunda fase de *transcripción* se procedió de acuerdo los siguientes tres objetivos. En primera medida, que el estudiante identificara el concepto del borrador características, funciones y garantías. Luego, el alumno como escritor activo elaborara y re-escribiera borradores para mejorar su reseña. Y por último, utilizara elementos superestructurales, macroestructurales y microestructurales del texto. Esta fase se implementó en cuatro sesiones durante el mes de octubre del 2019.

En este sentido, para dar comienzo al proceso de producción de reseñas basándose en la creación de borradores, se realizaron actividades de escritura sobre superficies alternativas a la hoja de papel. En estas superficies como camisetas blancas, los estudiantes llevaban a cabo las transcripciones de las ideas planeadas en los comegalletas; al mismo tiempo que se habituaban a los ejercicios activos de monitoreo y autocorrección de la escritura que promueve la práctica del borrador.

En segunda instancia, para implementar las estructuras textuales en la producción escrita por medio del aprendizaje de la lingüística textual propuesta por Van Dijk; las actividades se enfocaron en que el estudiante pudiera hacer tangible estas estructuras del texto, asimilándolas en otros tipos de sistemas estructurarles más significativos para la realidad de ellos. En esta fase fueron fundamentales las siluetas humanas en las que los estudiantes haciendo un ejercicio de

transcripción, utilizaban las partes y órganos del cuerpo para categorizar y referenciar sus textos.

### Fase de revisión

En la última fase, *revisión*, los objetivos se plantearon en que el estudiante, por una parte, revisara y corrigiera su reseña hasta conseguir una versión final de ella; y por otra, reflexionara sobre el proceso de producción textual escrita llevado a cabo, teniendo en cuenta sus fallas y logros. Así, los ejercicios se enfocaron en que el estudiante una vez con la asimilación de la producción textual escrita, en las reseñas finales estuvieran presentes todos los elementos fundamentales que integran este tipo de texto. No obstante, esta verificación debería ser llevada a cabo por los estudiantes como escritores activos, como parte de un proceso de autocorrección antes de entregar sus reseñas. Asimismo, una vez concluido el proceso a partir de la autoevaluación los estudiantes debían realizar un ejercicio evaluativo sobre el proceso y su resultado por medio de una rejilla de evaluación.

Esta fase por motivo de las dinámicas de cierre de año académico del Instituto Pedagógico Nacional no se logró completar adecuadamente; así que se desarrolló en dos sesiones durante octubre y noviembre del 2019. Para la última sesión se realizó un ejercicio de producción de una reseña a partir del capítulo *Nuestra imagen del universo* tomado de *Historia del tiempo* de Stephen Hawking, libro que en ese momento estaban trabajando en clases de física y del cual deberían entregar una reseña. Los resultados obtenidos de este ejercicio hacen parte del análisis de la investigación.

### Esquema de estrategias didácticas para la producción textual escrita desde la metacognición

FASE	NÚCLEO TEMÁTICO	ACTIVIDADES	RECURSOS	LOGROS
	Producción textual escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicación y socialización sobre la escritura y la producción textual.</li> <li>• Taller.</li> </ul>	Pintura: <i>El filósofo leyendo</i> de Cardín.	✓ Diferencia entre la escritura y la producción textual escrita.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>● Planteamiento del proyecto.</li> <li>● Consulta de fuentes y planeación de texto expositivo.</li> </ul>	Proyecto de aula.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconoce elementos superestructurales, macroestructurales y microestructurales del texto.</li> </ul>
P L A N I F I C A C I Ó N	Estrategias de planificación para la producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desencriptar palabras claves tomadas del texto ¿Qué es el cómic? Usando alfabetos alternativos.</li> <li>● Lectura compartida del texto informativo.</li> <li>● Explicación y socialización de las características de los esquemas mentales.</li> <li>● Elaborar un esquema mental contrastando las palabras claves del texto.</li> <li>● Socialización del esquema mental.</li> <li>● Planificación del texto expositivo.</li> </ul>	Alfabetos alternativos  Texto ¿Qué es el cómic? De Julián Aldana. El mundo de la caricatura y el cómic. Guía.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Analiza las formas estructurales del discurso informativo.</li> <li>✓ Identifica el concepto de esquema mental, características, funciones y garantías.</li> <li>✓ Esquematiza la forma estructural propuesta por el discurso informativo.</li> <li>✓ Selecciona información apropiada para reseñar.</li> </ul>
	La Reseña y sus características	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Lectura en grupo de texto informativo.</li> <li>● Introducción sobre la estructura de la reseña.</li> <li>● Conformar grupos para analizar las características estructurales del texto informativo y factores como: interlocutores, intención, propósitos, situación del texto.</li> <li>● Elaboración de un borrador de reseña sobre el texto ¿Qué es el cómic?</li> <li>● Revisión grupal de borrador.</li> </ul>	Texto: ¿Qué es el cómic? De Julián Aldana. El mundo de la caricatura y el cómic.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diferencia el texto informativo de otros tipos de textos.</li> <li>✓ Reconoce la estructura del párrafo que describe.</li> <li>✓ Diseña un plan que evidencie el desarrollo estructural de su reseña.</li> <li>✓ Elaborar un esquema mental que organice y guie la producción de la reseña</li> </ul>
	La producción textual escrita de reseñas: el paso a paso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Presentación de la información reunida y el plan diseñado para la producción de una reseña informativa.</li> <li>● Lectura compartida del texto expositivo. Elaborar un esquema que permita organizar y jerarquizar la información.</li> <li>● Elaboración de un esquema que permita organizar y jerarquizar la información</li> <li>● Socialización de la estructura de la reseña.</li> </ul>	Texto: <i>Nuestra imagen del universo.</i> Historia del tiempo. Stephen Hawking	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identifica el concepto de borrador, características, funciones y garantías.</li> <li>✓ Elaborar el primer borrador escrito para su reseña</li> <li>✓ Identifica el valor de los subtipos de estructuras de la reseña.</li> </ul>
T R A N S C R I P C I Ó N	Estrategias de transcripción:	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reproducción de video como fuente de información externa del texto para fortalecer comprensión.</li> </ul>	Texto: <i>Nuestra imagen del</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identifica el concepto de borrador, características, funciones y garantías.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>R I P C I Ó N</b></p>	<p>exploración desde el borrador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Explicación y socialización de las características del borrador.</li> <li>● Asignación de un subtipo de estructura para su propia reseña.</li> <li>● Organización de información de la reseña en una camisa blanca.</li> <li>● Producción de un borrador escrito de la reseña.</li> </ul>	<p><i>universo</i>. Historia del tiempo. Stephen Hawking</p> <p>Video: <i>Cosmos</i> de Neil Degresse Tyson.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Define el subtipo de estructura para su reseña.</li> <li>✓ Re-escribe un borrador para su reseña</li> <li>✓ Utiliza elementos superestructurales, macroestructurales y microestructurales del texto.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>R E V I S I Ó N</b></p>	<p>Revisión y presentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Socialización y reflexión de los aspectos que implica la revisión y corrección de la reseña.</li> <li>● Revisión y corrección grupal de la reseña.</li> <li>● Elaboración de la versión final de la reseña.</li> <li>● Socialización de la reseña.</li> </ul>	<p>Reseñas escritas por los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisa y corrige el borrador de su reseña.</li> <li>✓ Produce una versión final de su reseña.</li> <li>✓ Socializa la reseña producida.</li> </ul>
	<p>Estrategias de revisión y autoevaluación del proceso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Socialización y reflexión de los aspectos que implica la revisión y autoevaluación del proceso.</li> <li>● Producción de un texto en el que cada estudiante comente el proceso en general y el de sí mismo.</li> <li>● Socialización del texto, autoevaluación y evaluación grupal del proceso.</li> </ul>	<p>Reseñas escritas por los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflexiona sobre el proceso llevado a cabo sus fallas y logros.</li> <li>✓ Produce un texto que analiza y evalúa el proceso llevado a cabo.</li> <li>✓ Autoevalúa su proceso particular y el del grupo.</li> </ul>

Tabla 2. Esquema de planeación de estrategias didácticas para la producción textual escrita desde la metacognición.



## **Capítulo 5: Organización y análisis de la información**

A lo largo de este capítulo se describirá el proceso de organización y análisis de la información obtenida durante la implementación de la propuesta pedagógica, que constó de 11 intervenciones en el grado 804 del Instituto Pedagógico Nacional, en el periodo 2019-2.

La sistematización e interpretación de la información fue guiada a partir de las categorías presentadas en la matriz categorial, la cual está compuesta por las categorías de producción textual escrita, estrategias metacognitivas y la reseña. La primera categoría conformada por la subcategoría de lingüística textual; la segunda por las subcategorías de planificación, transcripción y revisión; y la última conformada por la subcategoría reseña informativa (ver tabla 1). A cada una de las categorías corresponden sus indicadores de logro con el fin de identificar en qué medida las actividades realizadas durante la implementación de la propuesta alcanzaron los objetivos.

Además de lo anterior, el capítulo presentará un análisis comparativo entre dos reseñas escritas en clase por los estudiantes. Por un lado, el primer escrito realizado al final de fase de planificación que comprende la primera parte de la intervención; y el segundo escrito elaborado por los estudiantes en la última clase de la de la tercera fase, al final de la propuesta. Cabe resaltar que al contrastar las dos producciones se tuvo en cuenta tanto el texto final como su proceso de composición guiado por las estrategias metacognitivas. Para evaluar en los textos los dos factores mencionados, se utilizó una rejilla de evaluación con una escala de Likert de 1 a 4 (ver anexo 9), donde 1 equivale a “bajo”, 2 a “básico”, 3 corresponde a “medio” y 4 a “alto”; considerando que con registros de 3 “medio” y 4 “alto” el estudiantes había alcanzado el resultado adecuado para lograr el indicador evaluado, esto con el objetivo valorar e interpretar

en qué medida las reseñas escritas se encuentran frente a los indicadores establecidos para cada categoría de la matriz categorial.

A partir de ahora, se presentará la comparación de los resultados obtenidos en las dos reseñas escritas por los estudiantes, teniendo en cuenta las categorías de producción textual escrita, estrategias metacognitivas y la reseña; junto con sus respectivas subcategorías e indicadores.

### Producción textual escrita

La categoría de producción textual escrita está compuesta por la subcategoría lingüística textual, a partir de esta se crearon tres indicadores: el estudiante identifica elementos superestructurales con los cuales organiza y presenta un texto; reconoce y usa elementos macroestructurales para las relaciones lógicas de coherencia de acuerdo con el contexto textual; y distingue elementos microestructurales para ligar enunciados cohesivamente. La siguiente gráfica (ver figura 1) presenta los resultados comparativos entre las dos reseñas escritas por los estudiantes como se menciona anteriormente.

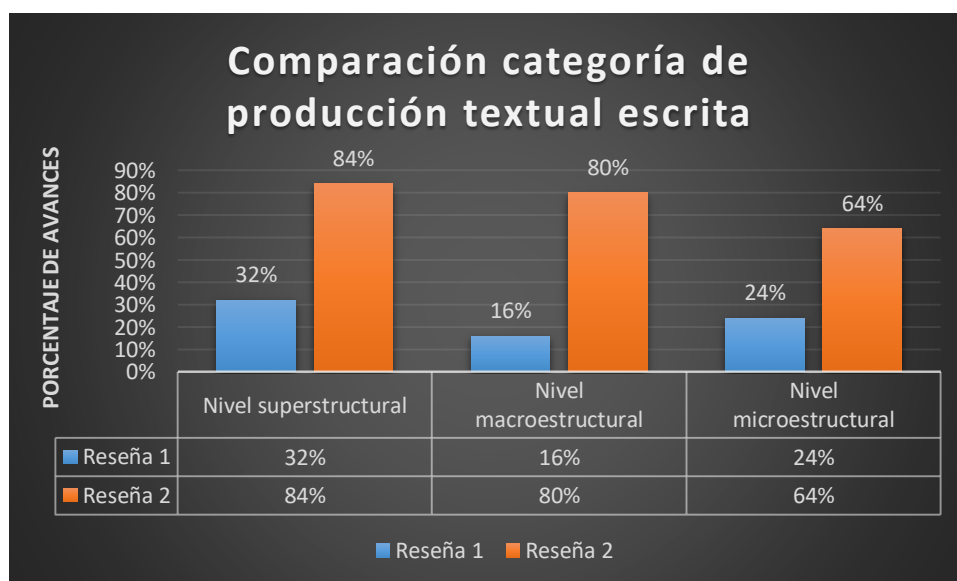


Figura 1, comparación categoría de producción textual

En cuanto al primer nivel, los resultados presentados en la gráfica señalan que entre la primera reseña con un promedio del 32% y la segunda con un 84%, hay un avance del 52% en cuanto al uso de elementos superestructurales por parte de los estudiantes para organizar y presentar la reseña escrita. Con respecto al segundo nivel, en el primer texto se observa que el 16% de las reseñas presentaban relaciones macroestructurales que proporcionaban coherencia, a comparación con el segundo texto con un 80%, se muestra un avance del 64%. Por último, se puede comprobar que el segundo texto elaborado al final de la intervención, con un promedio del 64%, presenta un avance del 40% en elementos microestructurales utilizados para ligar enunciados de manera cohesiva, con respecto al primer ejercicio que promedia un 24% para este indicador.

Los porcentajes comparados anteriormente evidencian un avance para la categoría de la producción textual escrita. Este alto logro es gracias a la propuesta de intervención pedagógica. Debido a que desde la observación en el aula se reconoció que los estudiantes experimentaban la producción escrita como un copiar y pegar la información del tablero, del libro o de las páginas de internet. Con ejercicios de alfabetos no convencionales (ver figura 2) y escribir sobre distintas superficies se motivó al estudiante a producir párrafos sin caer en el acto mecánico de llenar hojas con palabras sin ningún interés comunicativo.

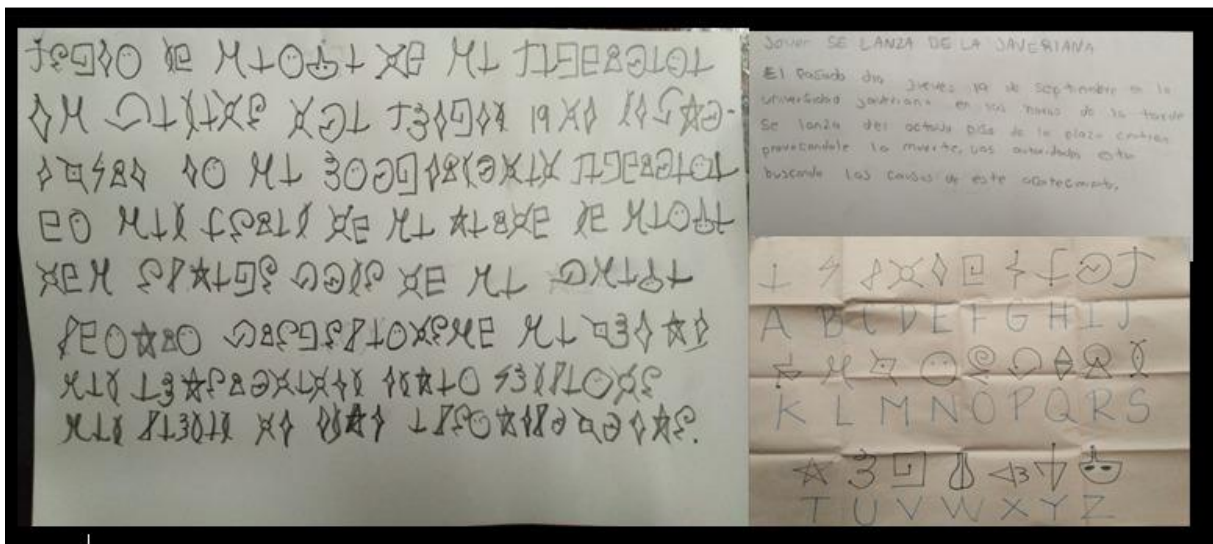


Figura 2, ejercicio de escritura con alfabetos no convencionales

Por otra parte, al desligar al estudiante de la acción mecánica de la escritura, la propuesta de intervención pedagógica se centró en que el estudiante fuera consciente de las estructuras textuales. Sin embargo, cuando se identificó que en la producción de las primeras reseñas el promedio de estudiantes que tuvo problemas para organizar sus textos fue tan alto, se buscó que el estudiante fuera capaz de asociar la estructura textual analógicamente con otros sistemas o estructuras más tangibles para sí mismo, en este caso el cuerpo humano.

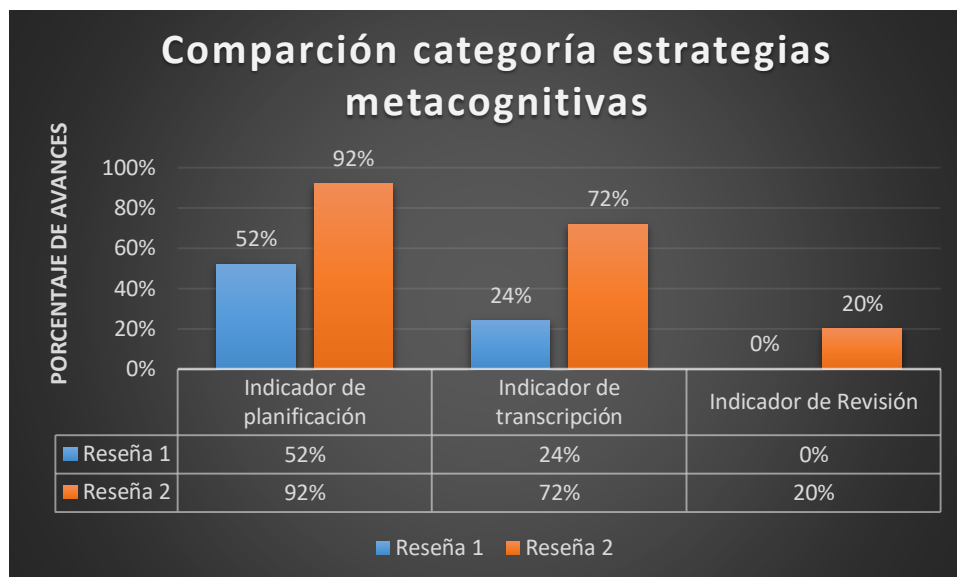
Añadido a esto, las acciones cognitivas de las estrategias de planificación y transcripción propiciaron que el estudiante fuera consciente de que al escribir, entra en juego un lenguaje escrito con unas estructuras virtuales que ayudan al lector a comprender el texto. Para esto, se leyó con los estudiantes ejemplos de reseñas en el aula, con el objetivo descriptar junto con ellos los elementos estructurales que hacían que el texto funcionara en sí mismo. Desde este ejercicio los estudiantes tomaron consciencia de dichos elementos, al punto que en la segunda reseña se evidenció el aumento de uso de conectores que relacionaran y a la vez les dieran independencia a cada uno de los párrafos, respecto con la estructura en la que la desarrollaron.

Una vez hecha esta adaptación de las estructuras textuales en la silueta humana y su análisis en las lecturas de reseñas; posteriormente se trabajó para llevarlas a la estructura prototípica de la reseña informativa. En este caso, la superestructura adoptada para este tipo de texto debía comprender de un título; los datos bibliográficos del texto reseñado; la introducción; un cuerpo o contenido reseñado; y las conclusiones. A partir de esto, se enfocó de acuerdo con Martínez (1994) en que el estudiante identificara cómo los diferentes partes del texto se relacionan en forma lineal y global para formar las piezas del lenguaje escrito, las cuales se basan en los elementos macroestructurales soportados desde los enunciados a nivel microestructural.

En este sentido, por ejemplo, en la parte de conclusión de las reseñas, la cual fue en la que los estudiantes comunicaron mayores problemas para producir; desde la microestructura siguiendo lo propuesto por Martínez (1994) se promovió a los estudiantes a usar enunciados que recapitularan en el mismo orden el contenido o cuerpo reseñado. Para dichos lazos de referencias se usó la sinonimia, la concurrencia y la sustitución al nivel lexical, indicando la relación semántica con palabras claves anunciadas a lo largo del texto que permiten la unidad intratextual a la vez que se evitaba la redundancia. Gracias a esto, además de conseguir escribir sus conclusiones, al mismo tiempo los estudiantes reconocieron cómo funcionaban las relaciones macroestructurales que contribuyen a la unidad y desarrollo del texto. En otras palabras, la conclusión ya no era solo el fin del texto, sino que además, y aún más importante era la oportunidad de sintetizar y dar énfasis a las ideas más relevantes que los estudiantes identificaron desde la planificación.

### **Estrategias metacognitivas**

Ahora en la siguiente gráfica (ver figura 3) se expondrá la comparación de resultados para la categoría de estrategias metacognitivas, conformada por las subcategorías de planificación, transcripción y revisión. Estas a su vez tienen sus propios indicadores, respectivamente: diseña un esquema en el que planea y organiza la información para la futura realización textual; implementa el plan a través de borradores para desarrollar la producción escrita; y para la última subcategoría, corrige el contenido y la forma del texto elaborado obteniendo una versión final.



*Figura 3, comparación categoría de estrategias metacognitivas*

De acuerdo con la gráfica, en el indicador de planificación se ve que en la producción de la segunda reseña el 92% de los estudiantes utilizaron estrategias de planificación para organizar la información y sus textos, teniendo así un avance del 40% en contraste con el 52% del primer texto. En la segunda subcategoría se observa un avance del 48%, ya que en la reseña 1 hay un valor del 24% y para la reseña 2 realizada al final de la tercera fase de la propuesta hay un promedio del 72% en el uso de estrategias de transcripción. En cuanto al indicador de la subcategoría de revisión, debido a que para la primera producción ningún texto evidenció estrategias de corrección y revisión, para la segunda producción hay un avance del 20%.

De acuerdo a los anteriores datos, el uso de estrategias metacognitivas para la producción textual de reseñas, tuvo un avance para los subprocesos de planificación y transcripción; de igual manera pero un poco más moderado, se puede interpretar el avance de la subproceso de revisión. Para conocer a qué se deben estos resultados se analizará cada subcategoría particularmente.

Con respecto a la planificación, desde la propuesta se asignó la primera fase de implementación para promover en los estudiantes la planeación y organización de las ideas que desarrollarían al escribir; esto a través de los ejercicios propios de esta subcategoría como las

lluvias de ideas, los esquemas mentales y bosquejos de control. Dichos ejercicios fueron pensados, siguiendo lo propuesto por Flower y Hayes (2010) en que planificar consiste en que “los escritores forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán en la escritura” (p.17). De esta manera, durante toda la implementación se utilizó como estrategia de planificación el esquema mental. Sin embargo, para la elaboración de estos esquemas se utilizó la figura o modelo de papel de la manzanita de Perú o como lo conocían los estudiantes “comegalletas” (ver figura 4).



*Figura 4, ejercicios de planificación*

Con la creación del esquema mental bajo la dinámica del juego que hay implícito en el “comegalletas”, los estudiantes categorizaban la información, logrando relaciones a nivel lexical entre palabras claves, pasando por el nivel sintáctico al crear oraciones, dándoles unidad al organizarlas en estructuras conceptuales, a las que finalmente presentarían en una estructura lineal del texto, dependiendo la intención y parte del contexto textual que asignarán para cada una. Esta estrategia sería utilizada tanto para la planeación de párrafos como del texto en

general.

Cabe aclarar, que si bien hubo un avance entre el uso de estrategias de planificación entre la primera y la segunda reseña, se debe a dos razones. La primera, para la producción de la primera reseña los estudiantes solo llegaban al nivel lexical, es decir, la etapa de transcripción iniciaba solo de las relaciones que organizaban los estudiantes por medio de palabras claves, por lo cual, al momento de redactar no tenían en claro cómo desarrollar sus enunciados, así que terminaban repitiendo o contradiciendo información, afectando la estructura global del texto. La segunda, al ver que el estudiante tenía complicaciones para llegar al nivel sintáctico, se le añadió al “comegalletas” elementos paratextuales como el dibujo, en los que el estudiante representará los enunciados que desarrollaría en cada parte del texto. De este modo, para la producción de la reseña 2 al final de la implementación, los estudiantes ya habían adquirido mayor presteza para esquematizar y planificar sus textos dentro del “comegalletas”, lo cual beneficiaría en mayor medida sus producciones a nivel superestructural y macroestructural.

En cuanto a la subcategoría de la transcripción, los ejercicios para que los estudiantes conocieran este subproceso de la producción escrita a través de la importancia del borrador, se llevaron a cabo durante la segunda fase de la implementación. El objetivo fue como señala Cassany y García (1990) hacer consciente al estudiante del proceso de transformar y traducir la planificación en un escrito, organizando las palabras e ideas de manera lineal. Sin embargo, como al principio los estudiantes no concibían la escritura como un proceso cíclico, sino como una producción de una sola fase; lo que en primera medida sería un borrador, para ellos ya era la versión final.

Reconociendo estos problemas en la producción de la primera reseña, lo que se realizó en la práctica fue llevar a los estudiantes a que luego de planificar sus textos en los “comegalletas” se transcribiera sus primeras versiones en una superficie o formato diferente. En este caso, se utilizó camisas blancas (ver figura 5) en los que de acuerdo con las partes del



tronco y su relevancia, se escribiría el borrador del texto. Así mismo, los estudiantes escribieron borradores sobre siluetas del cuerpo humano, haciendo analogías estructurales como se mencionó en la categoría de producción textual escrita. Como resultado, sin dudar se puede decir que el avance del 48% que se logró en esa subcategoría, para la producción de la segunda reseña, se debe gracias a la motivación que aportaron las actividades de la propuesta durante el proceso de transcripción y que reflejó en la última producción textual de los estudiantes.

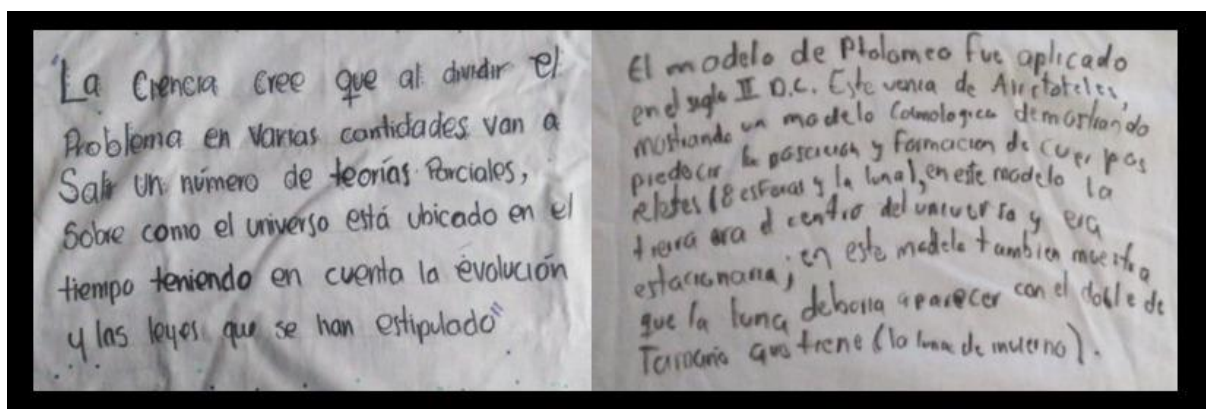


Figura 5, ejercicio de transcripción en camisa blanca

Por último, los resultados de la subcategoría de revisión presentan un promedio de avance medido en comparación con las dos primeras subcategorías. Esto se debe, por una parte a que los ejercicios de revisión y corrección estaban pensados para la tercera fase de implementación, la cual por cuestiones de tiempo y de las dinámicas de la institución para culminar el año académico, no pudieron ser desarrollados como se había planteado desde la propuesta. Por otra parte, desde la práctica se observó que al no ser un proceso en el que el estudiante participe activamente, al tratar de realizar ejercicios de revisión durante las actividades de clase, el proceso resultó superficial para los estudiantes. Por lo tanto, en ocasiones en las que se les pedía hacer una relectura para revisar y corregir posibles errores estructurales del texto o de los párrafos, para los estudiantes era como una especie de tortura y sus comentarios eran tales como: “me ha quedado muy bien”.

Por consiguiente, al no contar con el tiempo suficiente para implementar ejercicios en

los que los estudiantes aprendieran a usar las estrategias de revisión, se puede ver que solo hay un incremento del 20% en la producción de la segunda reseña. En estos casos los estudiantes solicitaron al profesor en formación, hojas nuevas para volver a transcribir la versión final del texto; o al releer hicieron correcciones al nivel macroestructural como uso de conectores para diferenciar los párrafos.

## La reseña

A continuación, se describirá los resultados de la tercera categoría denominada la reseña, en esta se encuentra la subcategoría de reseña informativa conformada por dos indicadores: reseña la información reconociendo la relevancia y jerarquía de ideas del texto fuente; y produce reseñas informativas respetando las características de este tipo de texto.

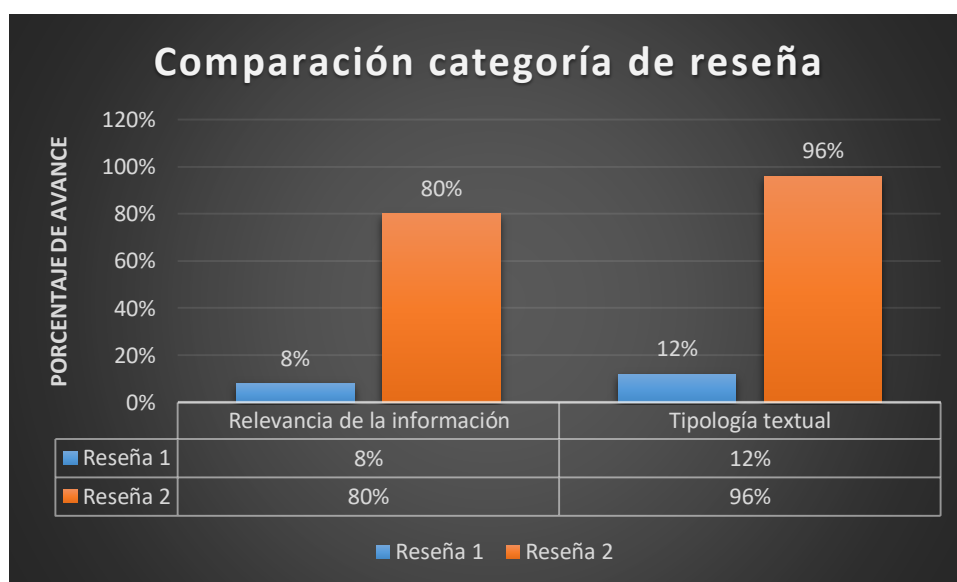


Figura 6, comparación categoría de reseña.

De acuerdo con la gráfica anterior (ver figura 6), en relación a la relevancia o jerarquía de la información reseñada respecto al texto fuente, se ve que hay un avance del 72%, entre el 8% de la primera producción y el 80% de la segunda. Por otra parte, en el segundo indicador,

se observa que para la segunda producción el 96% de los estudiantes entregaron escritos de acuerdo con la tipología textual de la reseña, en comparación con el 12% del primer ejercicio, mostrando así un avance del 84%.

Los resultados presentados anteriormente demuestran un gran avance con respecto a la categoría de la reseña. En primera instancia, el avance del 72% en cuanto a la relevancia de la información reseñada entre la primera reseña y la segunda, se debe a qué gracias a los ejercicios de planificación para el segundo texto, los estudiantes no solo habían ganado práctica en esquematizar los enunciados con los que desarrollarían su reseña, sino además, habían aprendido a clasificar la información prestando atención a las ideas centrales de cada parte del texto. Como resultado, al momento de hacer la transcripción los estudiantes mantenían la jerarquía de las ideas de la misma manera en la que el autor las presentaba en el texto fuente. Por el contrario, parte de las fallas en la primera reseña se debe a que como en el ejercicio de planificación el estudiante solo llegaba al nivel lexical, es decir, sacaba solo palabras claves de texto; al transcribir la información muchas veces completaba las ideas con información que no aparecía en el texto fuente, y otras veces solo hubo transcripción de las palabras claves.

En segunda instancia, el 84% de avance que lograron los estudiantes en cuanto a las características propias de la reseña, se debe al acercamiento de los estudiantes al texto formal que se realizó a través de la propuesta. Como se identificó en el diagnóstico y la observación en el aula, los estudiantes producían sus escritos bajo la misma estructura textual del texto narrativo. En consecuencia, al realizar las primeras reseñas en algunos casos los estudiantes, a pesar de que venían trabajando la reseña con la profesora titular, la estructura de sus textos se desarrolló a través de inicio, nudo y desenlace. Contrario a esto, una vez que los estudiantes aprendieron de los elementos superestructurales y macroestructurales del texto y como estos se presentaban a partir del texto requerido; llegado el momento de transcripción desarrollaron sus planeaciones siguiendo las características propias de la reseña informativa.

## 6. Conclusiones

Luego de haber organizado, analizado y presentado los resultados de la investigación e implementación de la propuesta de intervención pedagógica, con el fin de mejorar la producción textual escrita a partir de las estrategias metacognitivas de planificación, transcripción y revisión, llevada a cabo en el grado 804 del Instituto Pedagógico Nacional, se llega a las siguientes conclusiones:

- La implementación de una propuesta orientada desde las estrategias metacognitivas si contribuye significativamente al fortalecimiento de la producción textual escrita de reseñas, ya que las estrategias le permiten al estudiante implementar en su proceso de composición acciones cognitivas, que por una parte, gracias a su carácter metodológico lo orientan para organizar y mejorar sus producciones textuales, por otra, en la medida en que el estudiante utilice continuamente le permiten perfeccionar su habilidad y dominio sobre cada subproceso.

De esta manera, por ejemplo, se puede evidenciar que al finalizar la secuencia didáctica, las producciones textuales de reseñas escritas eran de mayor calidad, ya que antes de comenzar a escribir los estudiantes realizaban una mayor planificación, logrando recabar información en un nivel más global que concreto; ejecutando los objetivos planteados a partir de los enunciados organizados en los esquemas mentales; recurriendo específicamente a la información obtenida sin la necesidad de inventar para culminar los textos.

Así mismo, los estudiantes se habituaron a dedicar tiempo a la actividad de transcripción o pre-escritura, generando mayor contenido textual; respondiendo a la exigencia de la intención comunicativa y la adecuación del registro sin perder de vista

la organización textual global, ni las exigencias del tema. Por consiguiente, las reseñas finales no eran un listado de ideas escasamente relacionadas sino producciones textuales escritas.

- A partir de la implementación del proyecto, se encontró que la producción textual escrita y las estrategias metacognitivas guardan relación entre sí, gracias a que, si bien una producción escrita con elementos cognitivos se desarrolla por medio de fases, su proceso es siempre cíclico e interactivo. En otras palabras, al procesar información en el lenguaje escrito, el escritor se vale de entrelazar enunciados en párrafos presentados en manera lineal, componiendo cada una de las partes del texto, las cuales guardan unas relaciones complejas que se soportan entre sí para lograr una unidad.

De igual manera, debido a que la producción textual escrita es de carácter flexible, recursivo e interactivo, los subprocesos cognitivos con objetivos propios brindan mejores resultados en la medida en que el escritor conozca cómo sacar ganancia de las estrategias en manera general y no de cada fase independientemente.

- La producción textual escrita encuentra en las estrategias metacognitivas actividades complementarias que la benefician y fortalecen. Esto se debe a que las estrategias metacognitivas le permiten a los estudiantes hacer tangibles para sí mismos los elementos estructurales del texto, puesto que antes de conseguir una producción final los estudiantes en cada uno de los subprocesos deben descifrar el texto, descubriendo los elementos superestructurales, macroestructurales y microestructurales, al desarmar y armar continuamente sus producciones.

Del mismo modo, debido a que la metacognición supone procesos y actividades cognitivas que tienen en cuenta la memoria y el razonamiento. A través de la implementación de las estrategias metacognitivas resulta más fácil para el estudiante producir escritos bajo las estructuras textuales. Por ejemplo, en el caso de la

macroestructura que tiene un valor estructural muy alto en la memoria, ya que organiza muchas proposiciones relacionadas con la información esquemática de la superestructura, la planificación se presta para que el estudiante consigne y plantee el orden lógico en el que se desarrolla la información sin dejar de lado el sentido global. Así, al momento de la transcripción el estudiante puede recapitular cual es el contenido específico para cada una de las partes del texto dependiendo las necesidades macroestructurales o la superestructura requerida.

- El subproceso de transcripción es la estrategia metacognitiva que mayor beneficio ofrece para para la producción textual escrita de reseñas. Si bien en la fase de planificación es donde los estudiantes se plantean la mayor parte de objetivos de composición y la organización de la información; es al realizar los ejercicios de la fase de transcripción donde los estudiantes reconocen las estructuras textuales y sus relaciones para que el texto sea óptimo. Por lo tanto, gracias a los borradores y actividades que se puedan desarrollar desde esta fase es que los estudiantes logran comprender elementos microestructurales, macroestructurales y superestructurales que mejoran su producción textual.

Además, al habituarse a una práctica de transcripción, como se pudo ver al final de la secuencia didáctica, el estudiante concibe la producción textual escrita como un acto complejo, ya que las acciones de textualización y estructuración de enunciados o ideas puede verse afectado y frustrado por variables como el conocimiento previo o las restricciones lingüísticas y discursivas del estudiante. Sin embargo, el proceso de transcripción permite llevar a cabo una composición planeada, reflexiva y autorregulada en la que puede encontrar solución a estos problemas hasta conseguir su versión final.

En este sentido, el subproceso de transcripción es básicamente un ejercicio que fortalece un saber expresar la información que se ha documentado de acuerdo a una

exigencia comunicativa y a un tipo de texto, transformando al estudiante en un escritor experto que logra buenas producciones textuales.

- El modelo de composición escrita postulado por Flower y Hayes (1981) que se desarrolla teniendo en cuenta la memoria a largo plazo, la situación comunicativa y los subprocesos de escritura, es un modelo descriptivo que permite ver los procedimientos que un sujeto realiza en un proceso de escritura ideal. Por consiguiente, si bien Flower y Hayes dejan en claro los objetivos para cada uno de los subprocesos, es necesario la adaptación de cada uno de los ejercicios propios de cada subproceso con el fin de que los estudiantes comprendan cómo sacar beneficio de cada uno de los ejercicios al mismo tiempo que les son útiles para el proceso en general.

En otras palabras, la adaptación de los ejercicios de cada subproceso debe realizarse dependiendo de los estudiantes, sus edades, sus habilidades cognitivas, sus gustos e intereses. En este caso, en la fase de planificación se detectó un problema en cuanto a la construcción de esquemas mentales porque si bien, por una parte, los estudiantes los veían como una forma de perder tiempo y sin un fin práctico; por otra, después de realizar sus esquemas los dejaban apartados del proceso como si fuesen una tarea independiente a la cual no sabían enlazar con la fase de transcripción.

A estas razones, los esquemas mentales fueron adaptados a figuras de papel como el “comegalletas”, el cual por su estructura didáctica se convertía en un objeto que no solo permitía cumplir los objetivos de la fase de planificación, sino que además, acompañaba a los estudiantes en todas las fases del proceso porque los estudiantes al personalizarlos se encariñaban con ellos, recordando que podían usarlos en cualquier fase de la producción textual, pues en él habían clasificado toda la información que los guiaría cuando se perdieran en alguno de los pasos.

## 7. Recomendaciones

Finalmente, luego de la práctica e implementación de la propuesta de intervención pedagógica se sugiere:

- Si la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica se trabaja desde la creación de vínculos emocionales en el aula, los estudiantes van a mostrar mayor interés y participación por los contenidos que se desarrollarán en las clases. Debido a los comportamientos identificados en la observación de aula, durante las primeras sesiones se intentó promover el trabajo del grupo a través de normas o reglas de clase. No obstante, cuando el profesor en formación comenzó a crear vínculos emocionales mostrando empatía hacia los estudiantes, el trabajo del grupo aumentó significativamente, dando buenos resultados no solamente académicos sino también a nivel de convivencia, resultados emotivos que son valiosos para la experiencia.
- Al implementar la propuesta enfocada en la producción textual escrita no solo mirar su fortalecimiento como fin último en un texto. Se sugiere que para el futuro luego de conseguir la producción de un texto óptimo, se aproveche el texto para fortalecer otra habilidad como la oralidad. Por ejemplo, en este caso una vez los estudiantes logren sus reseñas, se podría realizar una video-reseña o producción similar a las que desarrollan los *booktuber* que los estudiantes consumen en YouTube, trabajando el discurso oral a partir de sus producciones textuales.
- Al realizar ejercicios de producción textual escrita no sólo se debe considerar el trabajo independiente del estudiante, sino que además, se podría recurrir a las actividades de producción textual en grupo. En las actividades de cada una de las



fases, se identificó que los ejercicios en grupo fueron los de mayor motivación para los estudiantes debido a que compartían sus procesos y reconocían sus debilidades y fortalezas al escribir cada una de las partes del texto; al momento de volver a los ejercicios individuales sus producciones mejoran de manera positiva tanto en cantidad como calidad.

- Adaptar los borradores que se realizan durante la fase de transcripción aumenta el interés de los estudiantes y los concilia con la escritura. Es decir, buscar superficies en las que el estudiante pueda escribir sus borradores y que necesariamente no sean hojas de cuaderno. En esta proyecto, durante este subproceso, se les cambió el cuaderno por siluetas humanas en papel crepe, también por camisas blancas, las cuales los estudiantes se animaron a decorarlas creando elementos paratextuales que les ayudaba con su producción escrita.
- De las estrategias metacognitivas, al subproceso de revisión debe asignársele mayor tiempo y ejercicios para conseguir un avance importante. Debido a que los estudiantes no participan activamente de la evaluación de sus procesos de aprendizaje, es difícil motivar actos cognitivos de revisión y corrección en periodos cortos y muchas veces se obtendrán resultados superficiales. Sin embargo, la revisión no es un concepto desconocido para los estudiantes ya que ellos mismos a veces reconocen algunos de sus errores en el texto, solo que el profesor debe tener más tiempo y doblar esfuerzos para orientarlos en la corrección de sus textos, sin que para ellos sea confuso o sinuoso.

## Referencias bibliográficas

- Alape, Á. (2016). *Escritura de textos expositivos motivados por la habilidad de pensamiento de análisis* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Ángulo, T. A., & Bravo, R. R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*, (32), 73-88.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México; Editorial Trillas.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: Grupo editorial Norma.
- Cárdenas, F & Medina, R. (2015). *Procesos pedagógicos del lenguaje*. Bogotá, Colombia: Editorial Ibañez.
- Cassany, D y García del Toro, A. (1999). *Recetas para escribir*. San Juan de Puerto Rico: Ed. Plaza Mayor.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *UNAM, México*, 10(04), 2016.
- Dijk, T. A. Van. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.
- Dijk, T. A. Van. (1978). *La ciencia del texto*. Madrid, España: Cátedra.
- Durán, E. (2013). *La metaescritura como una didáctica para mejorar la composición escrita en los estudiantes del curso 801 del IED Manuel Elkin Patarroyo* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.

Flower, L y Hayes, J (2010). *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Editorial Andrés Bello. Buenos Aires, Argentina.

Gobierno de Mendoza. (2016). *Material para realizar el diagnóstico del área de lengua*.

Recuperado de:

[http://www.mendoza.edu.ar/wpcontent/uploads/2016/03/Material\\_DIAGNOSTICO\\_Lengua.pdf](http://www.mendoza.edu.ar/wpcontent/uploads/2016/03/Material_DIAGNOSTICO_Lengua.pdf)

González, F. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*, 14(1-2).

Ladino, N., Alonso, M. & Sánchez, C. (2016). *Socialización de diferentes textos para la producción escrita en los estudiantes del grado octavo del colegio San Paulo de Tocancipá* (tesis de pregrado). Universidad del Tolima, Colombia.

Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Barcelona, España: Editorial Graó

Lizcano, D. (2012). “Reseña”, en R. Noguera, M. Uribe y B. Gonzales (compiladores). *Estrategias de escritura. Cómo enfrentar con éxito la vida académica*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 296-205.

Martínez, M. (1994). *Análisis del discurso: cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Niño, V. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. 2ª Ed. Bogotá: ECOE.

Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E., & Villagómez Paucar, A. (2014). *Metodología de la investigación. Cuantitativa, cualitativa y redacción de la tesis. Cuarta edición*. Bogotá, DC Colombia. Ediciones de la U.

Poblete, C. (2005). Producción de textos argumentativos y metacognición. *Letras*, 47(71), 63-88. Recuperado en 06 de julio de 2019, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832005000200003&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832005000200003&lng=es&tlng=es).

Rojas, Á. (2014). *Diseño de una unidad didáctica enfocada al desarrollo de las estrategias metacognitivas para mejorar procesos de producción textual* (especialización en pedagogía). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Sánchez, J. (coord) (2007). *Saber escribir*. Bogotá: Aguilar.

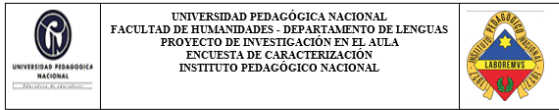
Secretaria de Planeación Nacional. (2011). *21 Monografías de las localidades*. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/dice063-monografiasaquesen-31122011.pdf>

Sierra, P. & Rosas, J. (2013). *Textos escritos, visuales y audiovisuales, mediaciones para potenciar la producción escrita en los estudiantes de los grados 402 y 403 de la IED Tomás Carrasquilla* (tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona, España: Anthropos.

# Anexos

## Anexo 1: Encuesta.



Estimado estudiante:

Esta encuesta tiene como objetivo conocer tus gustos y preferencias que permitan enriquecer la propuesta de intervención pedagógica la cual será el resultado de este proyecto. Agradezco dar tu respuesta con la mayor transparencia y veracidad. Gracias por tu ayuda.

### Información Personal

Completa los siguientes espacios con la información requerida.

- Género \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_
- Grado de ingreso al Instituto Pedagógico Nacional: \_\_\_\_\_
- Barrio en el que vives: \_\_\_\_\_
- Estrato: \_\_\_\_\_

En el siguiente cuadro haz una lista respondiendo las siguientes preguntas:

5. ¿Con quién vives? 6. ¿A qué se dedica?

Integrante Familiar	Ocupación

### Información académica

En las siguientes preguntas responde de acuerdo con tu percepción u opinión:

11. Respecto a asignaturas:

La que más me gusta es \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

La que menos me gusta es \_\_\_\_\_ ¿Por qué?

12. En cuáles actividades extracurriculares del colegio participas: \_\_\_\_\_  
¿Por qué? \_\_\_\_\_

13. Describe en una o dos palabras tu clase de Lengua Castellana: \_\_\_\_\_

14. Marca con una equis (X) la opción que responda a tu grado de interés por los temas o contenidos de tu clase de Lengua Castellana:

Siempre me interesan	A veces me interesan	Raras veces me interesan	Nunca me interesan
----------------------	----------------------	--------------------------	--------------------

¿Por qué? \_\_\_\_\_

15. Marca con una equis (X) la opción que responda a tu grado de interés por participar en clase de Lengua Castellana:

Siempre me interesa	A veces me interesa	Raras veces me interesa	Nunca me interesa
---------------------	---------------------	-------------------------	-------------------

¿Por qué? \_\_\_\_\_


7. ¿ Se encuentra alguno de tus familiares trabajando con la Universidad Pedagógica Nacional? \_\_\_\_\_ Si la respuesta es sí ¿En qué cargo? \_\_\_\_\_ ¿Trabaja alguno de tus familiares en el Instituto Pedagógico Nacional? \_\_\_\_\_ Si la respuesta es sí ¿En qué cargo? \_\_\_\_\_

8. Actividades culturales o recreativas en tu tiempo libre:

Marca con una equis (X) la opción que consideres que se asemeja a tu realidad. En caso de que requieras más de una opción, marca las que consideres necesarias.

- Deporte Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_
- Danza o teatro Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Qué tipo? \_\_\_\_\_
- Videos y películas Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Qué tipo? \_\_\_\_\_
- Dibujo Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Qué tipo? \_\_\_\_\_
- Música Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Qué tipo? \_\_\_\_\_
- Pintura Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Qué tipo? \_\_\_\_\_
- Museos Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
- Bibliotecas Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
- Salidas a parques Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
- Leer Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Qué clases de lecturas? \_\_\_\_\_
- Escribir Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Qué tipo de escritos? \_\_\_\_\_
- Redes sociales Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
- Otras ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

10. Con cuales de estos servicios cuentas:

- Televisión por cable en tu hogar.
- Plataforma virtual de multimedia. Por ejemplo: Netflix o Spotify.
- Servicio de internet en tu hogar.
- Plan de datos móviles.

A continuación se detallan:

16. Marca con una equis (X) la opción que responda a tu grado de interés por la lectura de los libros necesarios para la clase de Lengua Castellana:

Siempre me interesan	A veces me interesan	Raras veces me interesan	Nunca me interesan
----------------------	----------------------	--------------------------	--------------------

¿Por qué? \_\_\_\_\_

17. De las siguientes actividades que se realizan usualmente en clase Lengua Castellana, marca con una equis (x) las que más te gusten:

- Leer textos literarios
- Escribir textos
- Escuchar audios
- Reproducción de videos o películas
- Investigaciones en la red
- Biblioteca
- Teatro
- Debates de temas polémicos
- Otras ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

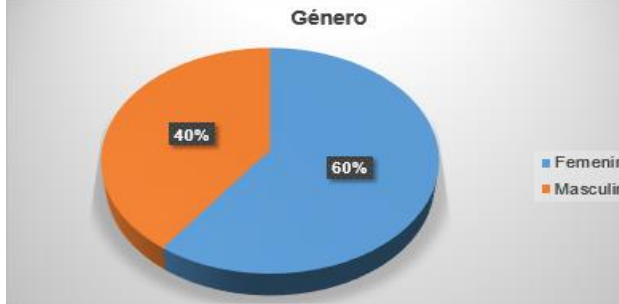
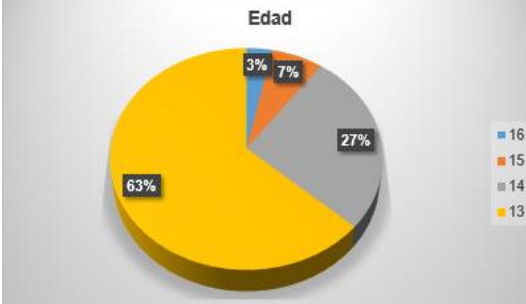
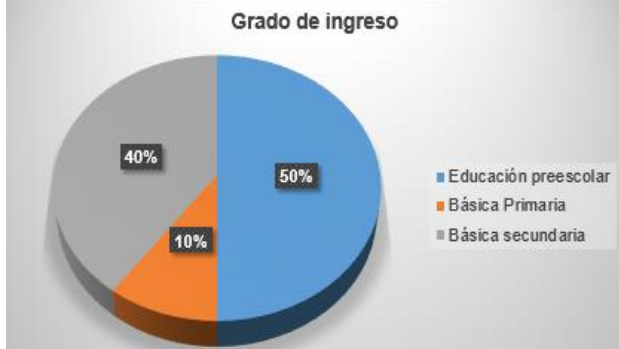
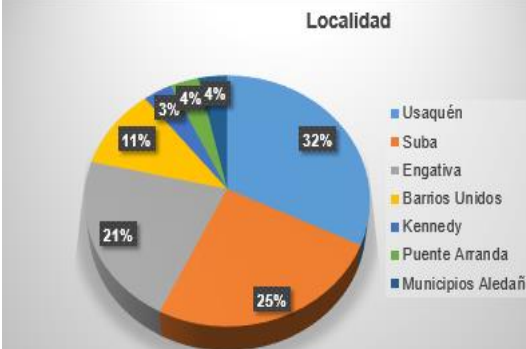
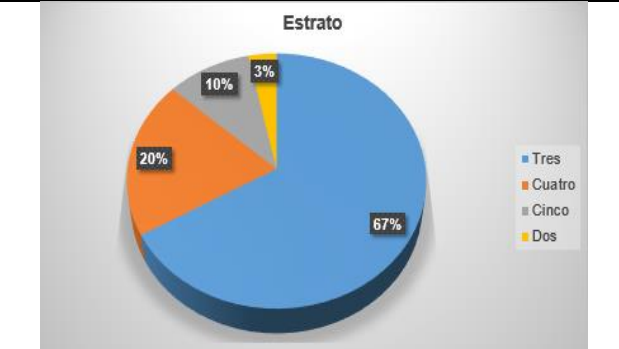
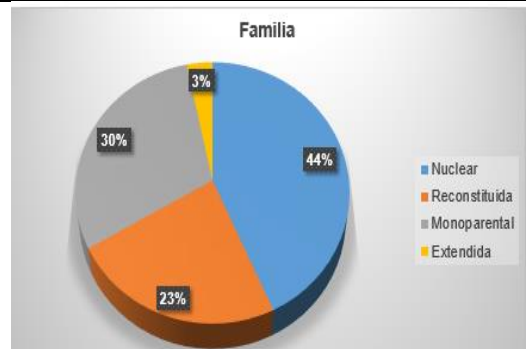
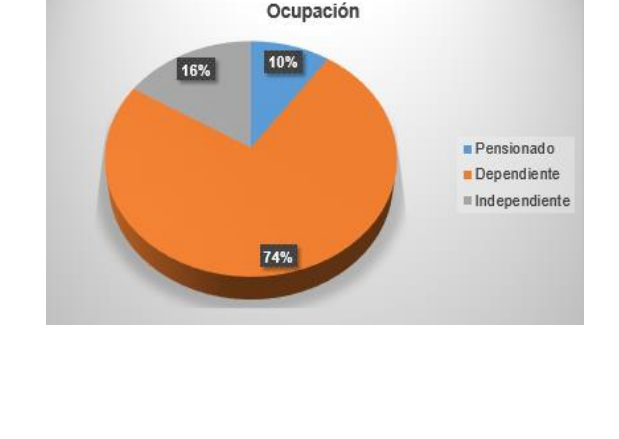
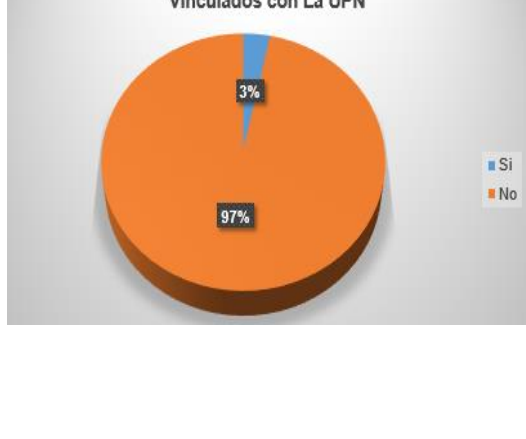
18. ¿Qué tipo de textos te gustaría trabajar en clase?

- Poesía ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- Cuentos ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- Novelas ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- Teatro ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- Cómics o Novela Gráfica ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- Otros ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

19. ¿Qué es para ti la lectura? \_\_\_\_\_

20. ¿Qué es para ti la escritura? \_\_\_\_\_

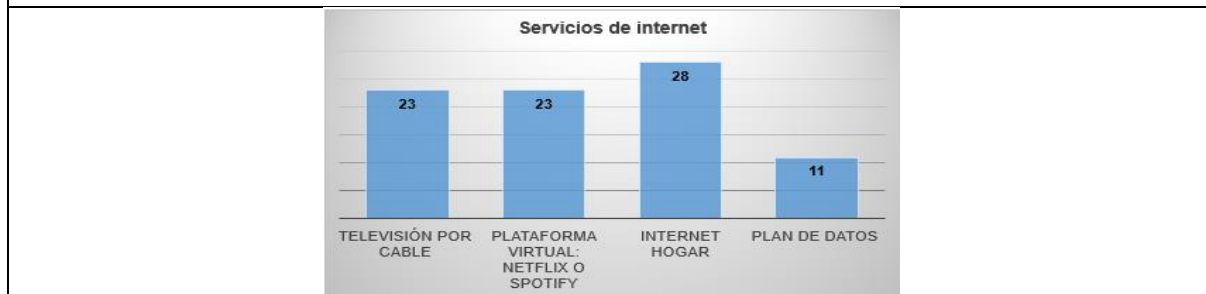
**Anexo 2: Resultados encuesta.**

<p><b>Género</b></p>  <p>60% Femenino 40% Masculino</p>	<p><b>Edad</b></p>  <p>63% 27% 7% 3%</p> <p>16 15 14 13</p>
<p><b>Grado de ingreso</b></p>  <p>50% Educación preescolar 40% Básica Primaria 10% Básica secundaria</p>	<p><b>Localidad</b></p>  <p>32% Usaquén 25% Suba 21% Engativa 11% Barrios Unidos 4% Kennedy 4% Puente Arranda 3% Municipios Aledaños</p>
<p><b>Estrato</b></p>  <p>67% Tres 20% Cuatro 10% Cinco 3% Dos</p>	<p><b>Familia</b></p>  <p>44% Nuclear 23% Reconstituida 30% Monoparental 3% Extendida</p>
<p><b>Ocupación</b></p>  <p>74% Dependiente 16% Independiente 10% Pensionado</p>	<p><b>Vinculados con la UPN</b></p>  <p>97% Si 3% No</p>
<p><b>Vinculación al IPN</b></p>	<p><b>Actividades de tiempo libre</b></p>

<p style="text-align: center;"><b>Vinculación al IPN</b></p> <table border="1"> <tr><th>Respuesta</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Sí</td><td>23%</td></tr> <tr><td>No</td><td>77%</td></tr> </table>	Respuesta	Porcentaje	Sí	23%	No	77%	<p style="text-align: center;"><b>Actividades de tiempo libre</b></p> <table border="1"> <tr><th>Actividad</th><th>Sí</th><th>No</th></tr> <tr><td>DEPORTE</td><td>22</td><td>8</td></tr> <tr><td>DANZA</td><td>7</td><td>23</td></tr> <tr><td>VIDEOS Y PELÍCULAS</td><td>30</td><td>0</td></tr> <tr><td>DIBUJO</td><td>9</td><td>21</td></tr> <tr><td>MÚSICA</td><td>26</td><td>4</td></tr> <tr><td>PINTURA</td><td>7</td><td>23</td></tr> <tr><td>MUSEOS</td><td>5</td><td>25</td></tr> <tr><td>BIBLIOTECAS</td><td>9</td><td>24</td></tr> <tr><td>SALIDAS A PARQUES</td><td>23</td><td>7</td></tr> <tr><td>LEER</td><td>23</td><td>7</td></tr> <tr><td>ESCRIBIR</td><td>11</td><td>19</td></tr> </table>	Actividad	Sí	No	DEPORTE	22	8	DANZA	7	23	VIDEOS Y PELÍCULAS	30	0	DIBUJO	9	21	MÚSICA	26	4	PINTURA	7	23	MUSEOS	5	25	BIBLIOTECAS	9	24	SALIDAS A PARQUES	23	7	LEER	23	7	ESCRIBIR	11	19
Respuesta	Porcentaje																																										
Sí	23%																																										
No	77%																																										
Actividad	Sí	No																																									
DEPORTE	22	8																																									
DANZA	7	23																																									
VIDEOS Y PELÍCULAS	30	0																																									
DIBUJO	9	21																																									
MÚSICA	26	4																																									
PINTURA	7	23																																									
MUSEOS	5	25																																									
BIBLIOTECAS	9	24																																									
SALIDAS A PARQUES	23	7																																									
LEER	23	7																																									
ESCRIBIR	11	19																																									
<p style="text-align: center;"><b>Clase favorita</b></p> <table border="1"> <tr><th>Asignatura</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Ninguna</td><td>18%</td></tr> <tr><td>Biología</td><td>11%</td></tr> <tr><td>Ed. Física</td><td>14%</td></tr> <tr><td>Inglés</td><td>11%</td></tr> <tr><td>Sociales</td><td>11%</td></tr> <tr><td>Física</td><td>11%</td></tr> <tr><td>Música</td><td>11%</td></tr> <tr><td>Informática</td><td>14%</td></tr> <tr><td>PPI</td><td>11%</td></tr> <tr><td>Danzas</td><td>4%</td></tr> </table>	Asignatura	Porcentaje	Ninguna	18%	Biología	11%	Ed. Física	14%	Inglés	11%	Sociales	11%	Física	11%	Música	11%	Informática	14%	PPI	11%	Danzas	4%	<p style="text-align: center;"><b>Clase menos preferida</b></p> <table border="1"> <tr><th>Asignatura</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Matemáticas</td><td>40%</td></tr> <tr><td>Historia</td><td>14%</td></tr> <tr><td>Danzas</td><td>13%</td></tr> <tr><td>Español</td><td>10%</td></tr> <tr><td>Música</td><td>10%</td></tr> <tr><td>Artes</td><td>7%</td></tr> <tr><td>Inglés</td><td>3%</td></tr> <tr><td>Ninguna</td><td>3%</td></tr> </table>	Asignatura	Porcentaje	Matemáticas	40%	Historia	14%	Danzas	13%	Español	10%	Música	10%	Artes	7%	Inglés	3%	Ninguna	3%		
Asignatura	Porcentaje																																										
Ninguna	18%																																										
Biología	11%																																										
Ed. Física	14%																																										
Inglés	11%																																										
Sociales	11%																																										
Física	11%																																										
Música	11%																																										
Informática	14%																																										
PPI	11%																																										
Danzas	4%																																										
Asignatura	Porcentaje																																										
Matemáticas	40%																																										
Historia	14%																																										
Danzas	13%																																										
Español	10%																																										
Música	10%																																										
Artes	7%																																										
Inglés	3%																																										
Ninguna	3%																																										
<p style="text-align: center;"><b>Extracurriculares</b></p> <table border="1"> <tr><th>Actividad</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Música</td><td>36%</td></tr> <tr><td>Deportivas</td><td>25%</td></tr> <tr><td>ONU</td><td>24%</td></tr> <tr><td>Matemáticas</td><td>6%</td></tr> <tr><td>Ninguna</td><td>9%</td></tr> </table>	Actividad	Porcentaje	Música	36%	Deportivas	25%	ONU	24%	Matemáticas	6%	Ninguna	9%	<p style="text-align: center;"><b>Perspectiva de la clase de Lengua Castellana</b></p> <table border="1"> <tr><th>Opinión</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Positiva</td><td>37%</td></tr> <tr><td>Negativa</td><td>27%</td></tr> <tr><td>Lectura- Escritura</td><td>23%</td></tr> <tr><td>No responde</td><td>13%</td></tr> </table>	Opinión	Porcentaje	Positiva	37%	Negativa	27%	Lectura- Escritura	23%	No responde	13%																				
Actividad	Porcentaje																																										
Música	36%																																										
Deportivas	25%																																										
ONU	24%																																										
Matemáticas	6%																																										
Ninguna	9%																																										
Opinión	Porcentaje																																										
Positiva	37%																																										
Negativa	27%																																										
Lectura- Escritura	23%																																										
No responde	13%																																										
<p style="text-align: center;"><b>Interes por los temas o contenidos</b></p> <table border="1"> <tr><th>Nivel de Interés</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Siempre me interesan</td><td>73%</td></tr> <tr><td>A veces me interesan</td><td>20%</td></tr> <tr><td>Raras veces me interesan</td><td>3%</td></tr> <tr><td>Nunca me interesan</td><td>4%</td></tr> <tr><td>No responde</td><td>0%</td></tr> </table>	Nivel de Interés	Porcentaje	Siempre me interesan	73%	A veces me interesan	20%	Raras veces me interesan	3%	Nunca me interesan	4%	No responde	0%	<p style="text-align: center;"><b>Interes por participar</b></p> <table border="1"> <tr><th>Nivel de Interés</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Siempre me interesan</td><td>50%</td></tr> <tr><td>A veces me interesan</td><td>30%</td></tr> <tr><td>Raras veces me interesan</td><td>14%</td></tr> <tr><td>Nunca me interesan</td><td>3%</td></tr> <tr><td>No responde</td><td>3%</td></tr> </table>	Nivel de Interés	Porcentaje	Siempre me interesan	50%	A veces me interesan	30%	Raras veces me interesan	14%	Nunca me interesan	3%	No responde	3%																		
Nivel de Interés	Porcentaje																																										
Siempre me interesan	73%																																										
A veces me interesan	20%																																										
Raras veces me interesan	3%																																										
Nunca me interesan	4%																																										
No responde	0%																																										
Nivel de Interés	Porcentaje																																										
Siempre me interesan	50%																																										
A veces me interesan	30%																																										
Raras veces me interesan	14%																																										
Nunca me interesan	3%																																										
No responde	3%																																										
<p style="text-align: center;"><b>Actividades favoritas</b></p> <p style="text-align: center;">Serie 1</p> <table border="1"> <tr><th>Actividad</th><th>Contador</th></tr> <tr><td>LEER TEXTOS LITERARIOS</td><td>11</td></tr> <tr><td>ESCRIBIR TEXTOS</td><td>10</td></tr> <tr><td>ESCUCHAR AUDIOS</td><td>9</td></tr> <tr><td>REPRODUCCIÓN DE VIDEOS</td><td>20</td></tr> <tr><td>INVESTIGACIÓN EN LA RED</td><td>13</td></tr> <tr><td>BIBLIOTECA</td><td>15</td></tr> <tr><td>TEATRO</td><td>11</td></tr> <tr><td>DEBATES</td><td>12</td></tr> <tr><td>OTRAS</td><td>2</td></tr> </table>	Actividad	Contador	LEER TEXTOS LITERARIOS	11	ESCRIBIR TEXTOS	10	ESCUCHAR AUDIOS	9	REPRODUCCIÓN DE VIDEOS	20	INVESTIGACIÓN EN LA RED	13	BIBLIOTECA	15	TEATRO	11	DEBATES	12	OTRAS	2	<p style="text-align: center;"><b>Género literario para trabajar en clase</b></p> <table border="1"> <tr><th>Género</th><th>Contador</th></tr> <tr><td>POESÍA</td><td>7</td></tr> <tr><td>CUENTOS</td><td>6</td></tr> <tr><td>NOVELAS</td><td>9</td></tr> <tr><td>TEATRO</td><td>8</td></tr> <tr><td>CÓMICS O NOVELA GRÁFICA</td><td>22</td></tr> <tr><td>OTROS</td><td>3</td></tr> </table>	Género	Contador	POESÍA	7	CUENTOS	6	NOVELAS	9	TEATRO	8	CÓMICS O NOVELA GRÁFICA	22	OTROS	3								
Actividad	Contador																																										
LEER TEXTOS LITERARIOS	11																																										
ESCRIBIR TEXTOS	10																																										
ESCUCHAR AUDIOS	9																																										
REPRODUCCIÓN DE VIDEOS	20																																										
INVESTIGACIÓN EN LA RED	13																																										
BIBLIOTECA	15																																										
TEATRO	11																																										
DEBATES	12																																										
OTRAS	2																																										
Género	Contador																																										
POESÍA	7																																										
CUENTOS	6																																										
NOVELAS	9																																										
TEATRO	8																																										
CÓMICS O NOVELA GRÁFICA	22																																										
OTROS	3																																										
<p style="text-align: center;"><b>Noción acerca de lectura</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Noción acerca de la escritura</b></p>																																										



**Servicios de internet**



**Anexo 3: Diarios de campo.**

	<p><b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b>  <b>FACULTAD DE HUMANIDADES - DEPARTAMENTO DE LENGUAS</b>  <b>PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA</b>  <b>REGISTRO DE OBSERVACIÓN</b></p>
--	--

<p>Lugar: Instituto Pedagógico Nacional - Salón S04 - Biblioteca          Observador: Yesid Duarte Quintero          Fecha: Abril 12 del 2019          Hora de inicio: 7: 00 am          Hora de término: 8: 30 am</p>	<p>Número de Registro: 3</p>
<p>7:00: /Pr llama a lista desde el escritorio/ ... / Pr entrega los cuadernos llamando uno por uno. Al finalizar, Pr se levanta del escritorio y se dirige frente a T1. En T1, Pr ha dibujado cinco círculos que se unen, en cada unión y cada círculo debe ir un número de uno a nueve que al sumarlos den el número once como resultado/.</p> <div style="text-align: center;"> </div>	<p>La profesora tiene como rutina iniciar las clases con un ejercicio de lógica para ganarse la atención de los estudiantes mientras se organizan respectivamente en el salón.</p>

<p>Em1: ¿Hay distintas soluciones? /Desde uno de los puestos ubicados al frente de T1/.          Eh1: Yo lo tengo distinto al tuyo /diciéndole a Em1 que está a su lado/.          Pr: /En voz alta para todo el grupo/ Hay diferentes formas pero el mismo resultado.</p> <p>Em2: /Desde un puesto ubicado en el centro del salón/ No pude profé.          Pr: No puedo no es una respuesta. Después de Semana Santa es el mismo ejercicio pero el resultado deben ser números primos en cada unión de los círculos /señala cada unión/.          Em1: Y también tiene varias soluciones.          Pr: Sí, se usa los números de uno a nueve pero en las uniones deben dar números primos. /Se acerca al escritorio donde los estudiantes han dejado sus respuestas/. Quienes faltan para que entreguen /mira uno de los papeles/. Es de uno a nueve no a diez. / Se dirige a Eh2 y le devuelve el papel. Revisa otro papel/ En este falta el nueve y repitieron el seis.</p> <p>Em3: Lo logré. /Risas alrededor de Em3 por su exclamación/.          Pr: Nadie más lo está intentando /caminando por entre las filas para ver quién no ha entregado el papel/. La idea es no darnos por vencidos. La idea es intentar cambiando los números por un lado y por el otro. /Sigue caminando por las filas hasta volver al frente de T1/ ¡Listos! /Toma uno de los papelitos y comienza a responder en T1. A medida que escribe un número pregunta a los estudiantes el resultado de la suma/ ¿Ocho y tres cuanto da?          Coro: once</p> <p>7:15 /Pr termina de escribir las respuestas en T1 y las borra, escribe nuevamente las respuestas de otro de los papelitos y realiza el mismo ejercicio/.          Pr: ¿Difícil? /Se dirige al escritorio/ Ya les dije que después de Semana Santa es el mismo ejercicio pero con números primos para que lo piensen. /Vuelve a T1 con un marcador en la mano/ ¿Cuáles son los números primos? / Escribe en el tablero los números tres, cinco, once, tres, diecisiete/ estos son números primos y necesitamos cinco resultados. /Vuelve al escritorio por su celular/ Bueno, la lectura para hoy <i>La función del arte</i>. /Escribe en una esquina de T1 la función del arte 2, Miguel Brun, Chaco/. /Mientras los estudiantes van sacando los cuadernos Pr comienza a leer en su celular, en voz alta y para todos/.</p>	<p>Los estudiantes ya están acostumbrado a los ejercicios de lógica por lo tanto no es necesario indicaciones, sino que ellos mismos siguen la dinámica del ejercicio.</p> <p>La segunda parte de la rutina consiste en la lectura de un texto corto del <i>Libro de los abrazos</i> de Eduardo Galeano.</p>
---	--



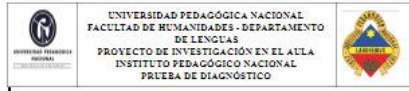
<p>Pr: No olviden que el título es importante porque teniendo en cuenta el contenido junto con el título es más fácil comprender /comienza la lectura/ "La función del arte dos. El pastor Miguel Brun me contó que hace algunos años estubo con los indios del Chaco paraguayo. El formaba parte de una misión evangelizadora. Los misioneros visitaron a un cacique que tenía prestigio de muy sabio. El cacique, un gordo quieto y callado, escuchó sin pestañear la propaganda religiosa que le leyeron en lengua de los indios. Cuando la lectura terminó, los misioneros se quedaron esperando. El cacique se tomó su tiempo. Después, opinó: -Eso rasca. Y rasca mucho, y rasca muy bien./para mencionar esta frase Pr dice la palabra <i>rasca</i> más despacio pero usando su tono de voz para darle énfasis. Y sentenció: /Pr vuelve a hacer énfasis pero ahora en la palabra <i>sentenció</i>/ Pero rasca donde no pica."</p> <p>Em3: Otra vez.</p> <p>Pr: No, para que no presten atención desde el principio. A ver ¿De quién hablan? /Los estudiantes quedan en silencio un rato sin responder/</p> <p>Eh2: De un pastor misionero.</p> <p>Pr: ¿A dónde llega y se dirige?</p> <p>Coro: Al Chaco en Uruguay.</p> <p>Eh3: No, de Paraguay.</p> <p>Pr: Si, de Paraguay. ¿A dónde se dirigen los misioneros?</p> <p>Coro: Donde el cacique.</p> <p>Pr: ¿Cómo era?</p> <p>Coro: Gordo.</p> <p>Pr: ¿Y qué hicieron allá los misioneros?</p> <p>Coro: Le hablaron de religión.</p> <p>Eh2: Fueron a evangelizarlo.</p> <p>Pr: Y cuando terminaron ¿Qué hizo el cacique?</p> <p>Em4: Se tomó su tiempo.</p> <p>Pr: ¿Cuál fue la respuesta?</p> <p>Em4: Que rasca, lo que le decían rascaba.</p> <p>Pr: Ahora ¿Qué significa eso? /la pregunta la ha dicho como si fuera una conclusión y sin esperar</p>	<p>Parece ser que para la profesora es más importante el desarrollo de la comprensión lectora. Las preguntas se basan en orientar a los estudiantes para que comprendan el texto leído por la profesora. Las primeras preguntas son de información explícita del texto, finalmente busca que los estudiantes infieran el contenido implícito del texto.</p>
---	---

<p>respuestas. Los estudiantes empiezan a escribir/. Lo que dijo el cacique que tendrá que ver con el título /señala el tablero y se dirige al escritorio. Se sienta/. ¿Qué le causa a uno piquiña?</p> <p>Coro: Las pulgas.</p> <p>Pr: ¿Y qué más? Y rascarse es de lo más sabroso que hay ¿No? /hay algunas risas por el comentario/. Dice "Eso rasca, rasca pero donde no pica"</p> <p>.....</p> <p>7:30 (Algunos de los estudiantes no escriben, por el contrario hacen otras cosas como mirar videos en los celulares y compartirlos con sus compañeros alrededor, otros hablan entre ellos con un tono de voz alto)</p> <p>Pr: Vamos a terminar con la investigación. A cada grupo le voy a dar una pregunta. /Levanta el tono de la voz un poco/ Voy a escuchar comentarios porque ya se les prendió el motor y la habladera. ¡Mariana!</p> <p>Em5: Espera profe.</p> <p>Pr: Isabela.</p> <p>Em6: /Con la cabeza hace un gesto de negación/.</p> <p>Pr: Nada. Nada, absolutamente nada. Grave el asunto. /Toma la lista y la revisa/ Voy a ver quienes estan nullos porque si no hacen nada en clase hay que empezar a citar a los papás porque sino al final el asunto se va a poner peor. Buendía.</p> <p>Eh3: Escribí que no entendí.</p> <p>Pr: ¿Escribió que no entendió en cuatro renglones?</p> <p>Em5: Yo escribí que era incómodo para el cacique pero que no le interesaba.</p> <p>Pr: Bien pero falta. Daniela.</p> <p>Em6: Que uno no espera que le pasen esas cosas que lo incomodan.</p> <p>Pr: Caloche.</p> <p>Eh4: Yo escribí que en el texto hay una metáfora cuando el cacique responde. Así, si la metáfora permite la poesía y la poesía es arte.</p> <p>Pr: Muy bien, hay una figura literaria: la metáfora. Nos dice algo pero de una manera poética, de otra manera. ¿Muy difícil? escribir el comentario, que cosa tan complicada. /Mira hacia Em6 a quien le</p>	<p>En los comentarios la profesora más que desarrollar la producción textual de los estudiantes busca la comprensión de los textos, principalmente el nivel de comprensión crítico.</p> <p>Los comentarios de los estudiantes son completamente libres y se mantienen en el registro de la informalidad. Por lo tanto, no hay una preocupación real por la producción textual escrita de los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes desconfían de sus textos escritos, por esta razón</p>
--	--

<p>había preguntado anteriormente/ Cierta Isabela. Es prestar atención. El cacique hubiera dicho no me interesa pero prefirió decirlo de una manera poética.</p> <p>7:45 Pr: /Recogiendo sus cosas del escritorio/ no olviden que hoy me llevo los cuadernos. Hoy no vamos a leer más comentarios porque se nos hace tarde y tienen que terminar las guías. Vamos saliendo para la biblioteca a terminar la guía de investigación /comienza a llamar por parejas y a entregarles una guía por grupo/ (Los estudiantes van saliendo para la biblioteca sin seguir ningún patrón y sin esperar a Pr) Adiós porque voy a cerrar /salen los últimos estudiantes/.</p> <p>Biblioteca (El tema de la guía es la crónica de la conquista. En grupos de tres estudiantes deben buscar información en los computadores de la biblioteca para responder a cinco preguntas acerca de los temas que se pueden encontrar en la descripción que se hicieron en las crónicas de la conquista: Evangelización de los indígenas; el papel del conquistador, distribución de las clases sociales, el intercambio cultural y económico entre América y Europa, la población africana.</p> <p>Los estudiantes hacen ruido para acomodarse. Ya ubicados, algunos grupos investigan y siguen la guía. Sin embargo, otros grupos utilizan páginas web como Youtube o Instagram en sus celulares para ver videos agradables. Algunos estudiantes conectan los audífonos a los computadores para escuchar música. Entre las páginas web de consulta los estudiantes usan están Wikipedia, el rincón del vago. La mayoría copian directamente los párrafos encontrados en estas páginas.</p> <p>La profesora se ha ubicado en otro espacio de la biblioteca, ella vuelve para ver los grupos y su trabajo de consulta. Así mismo, la profesora debe volver con algunos grupos para pedir silencio).</p> <p>Pr: Silencio ¡Por favor!/se acerca lo más posible al grupo y susurra para hablar con ellos/.</p>	<p>prefieren responder a través de la oralidad.</p> <p>Los estudiantes no son conscientes de las normas de comportamiento en los diferentes ambientes del colegio. Asimismo, no hay una conciencia de un desarrollo secuencial de la investigación o elaboración de la guía. Las consultas de los estudiantes son superficiales y la producción escrita se basa en la copia exacta de lo que encuentran en la web.</p>
---	--

Comentarios del investigador: Esta sesión de observación se prestó para identificar los rasgos más representativos en torno a las habilidades del lenguaje y el nivel de los estudiantes del grado 804. De este modo, sirvió como insumo para la delimitación del problema del proyecto, el cual está definido por el proceso de la producción textual escrita.

## Anexo 4: Prueba diagnóstica.



### Primera parte

1. Observa con atención la secuencia de viñetas en la tira cómica.
2. De acuerdo con tu observación, escribe un texto en los globos de diálogo que permitan entender cuál es la situación.
3. Escribe el título de tu tira cómica.



4. ¿Qué elementos de la imagen te permitieron escribir tu historia?

---



---



---



---

2. Escribe un comentario acerca de lo que más te llamó la atención en el texto.

---



---



---

3. Da tu opinión acerca de los sentimientos del personaje principal.

---



---



---

4. Escribe con tus propias palabras cómo imaginas el lugar donde se desarrolla la historia.

---



---



---

5. Crea un esquema mental o conceptual en el que organices el orden en el que el autor desarrolla la historia.

### Tercera Parte



### Segunda Parte

1. Lee el siguiente texto.

Anabel Lee  
Edgar Allan Poe

Fue hace muchos y muchos años,  
en un reino junto al mar,  
habló una señorita a quien puedes  
conocer  
por el nombre de Annabel Lee;  
y esta señorita no vivía con otro  
pensamiento  
que amar y ser amada por mí.

Yo era un niño y ella era una niña  
en este reino junto al mar  
pero nos amábamos con un amor  
que era más que amor  
—yo y mi Annabel Lee—  
con un amor que los ángeles  
**sublímes** del Paraíso  
nos envidaban a ella y a mí.

Y esa fue la razón que, hace  
muchos años,  
en este reino junto al mar,  
un viento partió de una oscura nube  
aquella noche  
—helando a mi Annabel Lee;  
así que su noble parentela vivieron  
y me la arrebataron,  
para silenciarla en una tumba  
en este reino junto al mar.

Lo ángeles, que no eran siquiera  
medio felices en el Paraíso,  
nos cogieron envidia a ella y a  
mí:—

Sí, esa fue la razón (como todos  
los hombres saben)  
en este reino junto al mar)  
que el viento salió de una nube,  
helando  
y matando mi Annabel Lee.

Pero nuestro amor era más fuerte  
que el amor  
de aquellos que eran mayores  
que nosotros—  
de muchos más sabios que  
nosotros—  
y ni los ángeles in el Paraíso  
encima  
—ni los demonios debajo del mar  
separarán jamás mi alma del alma  
de la hermosa Annabel Lee:—

Porque la luna no luce sin traerme  
sueños  
de la hermosa Annabel Lee;  
ni brilla una estrella sin que vea los  
ojos brillantes  
de la hermosa Annabel Lee;  
y así pasó la noche acostado al lado  
de mi querida, mi querida, mi vida,  
mi novia—  
en su sepulcro junto al mar—  
en su tumba a orillas del mar

1. Escribe en una oración el sentido que tiene la palabra **sublímes** en el texto.

### GENERACIÓN K-POP

El K-pop es un tipo de música procedente de Corea de Sur que incluye distintos estilos de géneros. Según EcuRed (2014) expresa que el K-pop: "Es un género musical que incluye diversos estilos de música como dance electrónica, hip hop, rap, rock, RyB y otros, que se refiere específicamente a la música popular de Corea del Sur" (pág. 1). Esto expresa que es un género de música muy variado.

Ahora bien, ¿Cómo se conformó? ¿Qué elementos los conforman?

La historia del K-pop se da según EcuRed (2014) en: "[...] 1885, cuando un misionero norteamericano, Henry Appenzeller comenzó a enseñar canciones populares estadounidenses y británicas en una escuela" (pág. 1). Lo cual originó que estas canciones sean llamadas "Changa" en coreano, con las cuales los coreanos trataron de expresar sus sentimientos contra la opresión japonesa. En la década del 2000, el K-pop comenzó a expandirse rápidamente, sobre todo en Asia. El primer cantante coreano en encabezar el Orión de Japon fue BoA" (pág. 1). Es así como en esta década surgió una nueva generación de idols bands que han generado un gran impacto en los medios de comunicación.

Los elementos del K-pop contribuyen a que este adopte una forma original y distinta a otros géneros musicales. Primero, el K-pop es una fusión de la música sintetizada, rutinas de baile fuerte y de moda, trajes de colores que combinan

con los elementos musicales de electro, disco, rock, RyB y hip-hop". Junto con esto, es la capacitación sistemática de los cantantes, ya que estos obtienen contratos con agencias de talentos a partir de los 9 a 10 años en un entorno altamente regularizado y pasan muchas horas aprendiendo música, coreografías, idiomas y técnicas de comunicación. Tercero, las bandas están compuestas por numerosos miembros, la mayoría por 5 y 10 miembros, los cuales son atractivos físicamente, saben bailar y cantar. Cuarto, la distribución o publicación de canciones es rápida tanto en internet y televisión para poder llegar a una audiencia mundial. Quinto, el apoyo de los organismos gubernamentales de Corea del Sur, ya que el K-pop beneficia el sector exportador y turístico del país. Sexto, una base de fans dedicado, lo cual incluye la traducción de las canciones en coreano a otros idiomas, es común que algunos fans realicen Flash mobs tocando y/o bailando las canciones de K-pop en las zonas públicas. Por último, las agencias de entretenimiento, las cuales se crearon en 1995 por el empresario coreano Lee Soo Man quien fundó la agencia de talentos y el sello discográfico más grande de Corea del Sur la SM Entertainment.

En conclusión, todos estos componentes intervienen en la realización efectiva de este género de música, los cuales contribuyen a que el K-pop sea un tipo de música muy bien recibido en todo el mundo.

Responde las siguientes preguntas de acuerdo con el texto.

1. ¿Cuál crees que es la intención del texto?  
\_\_\_\_\_
2. ¿Qué características puedes identificar en este texto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. ¿Qué tipo de texto es? \_\_\_\_\_ ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_
4. ¿Qué tipo de estructura sigue el texto?  
a) Comparación - contraste.  
b) Definición - descripción.  
c) Problema - solución.
5. ¿Cuál es el significado de "change"? \_\_\_\_\_
6. De acuerdo con el texto anterior, escribe un texto corto en el que con tus propias palabras expongas qué es el *K-POP*.

## Anexo 5: Rúbrica de comprensión.

Rúbrica de evaluación de prueba de diagnóstico Primera Parte

Pregunta	Criterio de evaluación	Alto (3 puntos)	Medio (2 puntos)	Bajo (1 punto)
2	Comprensión inferencial. Estrategia pragmática. Estrategia paratextual.	Descubre qué dice los elementos paratextual e incorpora un texto propio que respeta la situación planteada.	Descubre qué dice los elementos paratextuales pero el texto propio que incorpora no respeta completamente la situación planteada.	No descubre lo que dice los elementos paratextuales y el texto propio incorporado no respeta la situación planteada.
3	Comprensión inferencial Estrategia Macroestructural	Produce un título que sintetice el núcleo temático en el que se desarrolla la tira cómica.	Produce un título pero éste no sintetiza claramente el núcleo temático que se desarrolla en la tira cómica.	No produce un título para la tira cómica.
4	Comprensión literal. Estrategia paratextual.	Identifica los elementos visuales del texto multimodal y portadores de significado, los cuales fueron tenidos en cuenta para darle sentido a su texto propio.	No identifica claramente elementos visuales dentro del texto multimodal portadores de significado, los cuales no fueron tenidos en cuenta del todo para darle sentido a su texto propio.	No identifica elementos visuales dentro del texto multimodal portadores de significado, los cuales no fueron tenidos en cuenta para darle sentido a su texto propio.

Rúbrica de evaluación de prueba de diagnóstico Segunda Parte

Pregunta	Criterio de Evaluación	Alto	Medio	Bajo
1	Comprensión literal. Estrategia de desambiguación léxica.	Encuentra en su repertorio lingüístico un sinónimo de una palabra desconocida dentro del texto para comprender su significado.	No encuentra en su repertorio lingüístico un sinónimo para la palabra desconocida dentro del texto, sin embargo usa sus propias palabras para darle significado.	No encuentra en su repertorio lingüístico un sinónimo para la palabra desconocida dentro del texto y no intenta de ninguna manera comprender su significado.
2	Comprensión crítica. Estrategia macro estructural. Estrategia micro textual.	Integra la información explícita e implícita del texto para identificar la intención del texto, el autor o las voces, a partir de esto produce su comentario acerca del texto.	Utiliza solo la información explícita del texto para producir su comentario acerca del texto.	No integra la información explícita e implícita del texto para identificar la intención del texto, el autor o las voces, y no produce su comentario acerca del texto.
3	Comprensión literal e inferencial. Estrategia macro estructural. Estrategia micro textual	Integra la información explícita e implícita del texto para caracterizar el personaje principal del texto.	Utiliza solo la información explícita del texto para caracterizar el personaje principal.	No integra la información explícita e implícita del texto y no logra caracterizar el personaje principal.
4	Comprensión literal. Estrategia micro textual.	Dentro de la unidad temática del texto ubica el enunciado respectivo definiendo la temática para la producción de un texto corto.	Dentro de la unidad temática del texto no ubica el enunciado respectivo, sin embargo define la temática para la producción de un texto corto.	Dentro de la unidad temática del texto no ubica el enunciado respectivo y no corresponde al texto la temática seleccionada para la producción de un texto corto.
5	Comprensión literal. Jerarquización de ideas.	Elabora un esquema textual organizando la información en relaciones lógicas y tiene en cuenta las características del tipo de texto.	Elabora un esquema textual organizando la información en relaciones lógicas pero no tiene en cuenta las características del tipo de texto.	No es capaz de elaborar un esquema textual organizando la información en relaciones lógicas y no tiene en cuenta las características del tipo de texto.

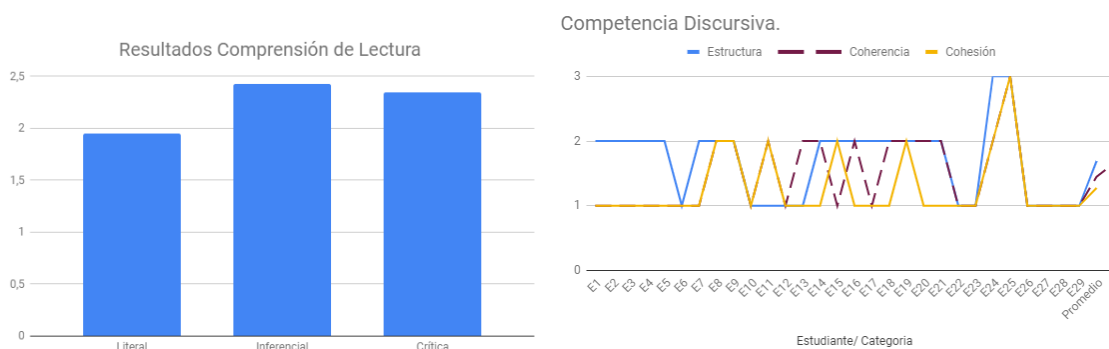
Rúbrica de evaluación de prueba de diagnóstico Tercera Parte

Pregunta	Criterio de Evaluación	Alto	Medio	Bajo
1	Comprensión inferencial. Estrategia pragmática. Estrategia macroestructural.	Determina la intención comunicativa del texto identificando sus objetivos comunicacionales.	Determina la intención comunicativa texto pero no identifica claramente los objetivos comunicacionales del texto.	No determina la intención comunicativa del texto y tampoco identifica claramente los objetivos comunicacionales.
2	Comprensión inferencial. Estrategia superestructural	Identifica elementos en el texto característicos del tipo de texto.	Identifica elementos en el texto pero no son característicos del tipo de texto.	No identifica elementos en el texto que sean característicos del tipo de texto.
3	Comprensión inferencial. Estrategia superestructural	Reconoce el tipo de texto y usa características específicas del tipo de texto para argumentar su respuesta.	Reconoce exactamente el tipo de texto pero no conoce las características específicas del tipo de texto para argumentar su respuesta.	No reconoce el tipo de texto, ni menciona características específicas del tipo de texto.
4	Comprensión inferencial. Estrategia superestructural. Estrategia macroestructural	Determina la organización prototípica del texto, y los parámetros estructurales en los que se desarrolla.	Determina la organización prototípica del texto, pero confunde los parámetros estructurales en los que se desarrolla.	No determina la organización prototípica del texto, ni reconoce los parámetros estructurales en los que se desarrolla.
5	Comprensión literal. Estrategia microestructural.	Dentro de la unidad temática del texto ubica el enunciado respectivo para responder concretamente la pregunta.	Dentro de la unidad temática del texto ubica el enunciado respectivo y responde la pregunta usando información no relacionada	Dentro de la unidad temática del texto no ubica el enunciado respectivo y no responde concretamente la pregunta.

## Anexo 6: Rúbrica de producción escrita.

Competencia	Criterio de Evaluación	Alto (3 puntos)	Medio (2 puntos)	Bajo (1 punto)
Discursiva	Estructura textual	El texto presenta la estructura prototípica exigida por el tipo de texto.	La estructura es confusa o difícil de percibir.	El texto no presenta estructura textual ni estructura prototípica exigida por el tipo de texto.
	Coherencia	El texto es presentado en un orden lógico y se mantiene el núcleo temático logrando determinar el sentido global.	Muchos enunciados no están en un orden lógico o esperado. Se pierde el sentido global en las diferentes partes del texto.	Los enunciados no presentan una secuencia lógica. El texto no determina un sentido global.
	Cohesión	Hay variedad de transiciones bien pensadas entre los enunciados. Estás claramente demuestran cómo están conectadas las ideas, manteniendo la unidad temática.	Algunas transiciones entre los enunciados funcionan bien, pero las conexiones entre otras ideas son confusas puesto que la forma en que son presentados o introducidos algunas veces hacen que el escrito pierda su unidad temática.	Las transiciones entre los enunciados no son claras o no existen. Los elementos del texto no presentan una unidad temática.
Sociolingüística o de adecuación	Situación de comunicación planteada, la intención comunicativa, pertinencia del tema, el desarrollo de	Se evidencia en el texto la intención comunicativa y se desarrollan unos objetivos	Hay una intención comunicativa pero se hace confuso a medida que se avanza en el texto. No se	No hay intención de comunicar a través del texto. No se plantean objetivos
	objetivos textuales y el registro lingüístico requerido.	comunicacionales. El registro lingüístico es adecuado.	desarrollan los objetivos comunicacionales.	comunicacionales.
Lingüística	Gramática y Ortografía	El escritor no comete errores de gramática u ortografía que distraigan al lector del contenido. Se utilizan estructuras gramaticales y sintácticas correctas y variadas.	El escritor comete menos de 10 errores de gramática u ortografía lo que distrae al lector del contenido.	El escritor comete más de 10 errores de gramática u ortografía que distraen al lector del contenido.

## Anexo 7: Resultados de prueba diagnóstica: comprensión.



## Anexo 8: Resultados de prueba diagnóstica: producción escrita.



## Anexo 9: Rejilla de evaluación para la reseña crítica

Criterio de evaluación	Bajo 1 punto	Básico 2 puntos	Medio 3 puntos	Alto 4 puntos
El texto cuenta con una estructura básica clara: título, datos bibliográficos, introducción, desarrollo y conclusión.				
En su estructura, los párrafos desarrollan una idea principal que se sustenta con ideas de apoyo coherentes y responden a la intención comunicativa de la reseña.				
El uso de los signos de puntuación y conectores favorecen la cohesión de los enunciados.				
De acuerdo con los soportes y las elaboraciones previas, se refleja la planeación y seguimiento del proceso de escritura de la reseña.				

Utiliza las características del borrador para progresivamente mejorar su reseña.				
Se hizo una revisión y corrección del texto y la ortografía para lograr una versión final de la reseña.				
El texto presenta las características y objetivos de la reseña.				