

**Estrategias para el mejoramiento de la composición escrita de los estudiantes
del ciclo 3.2 del Liceo Femenino Mercedes Nariño**

**Monografía para optar al título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras con
énfasis en Inglés y Francés**

Adriana Milena Velasco Zamudio

Ronald Andrés Rojas López

Asesor

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y Francés

Trabajo de Grado

Bogotá D.C.

2020

PÁGINA DE APROBACIÓN

Firma del Presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

DEDICATORIA

Dedico este trabajo de grado a Oscar Iván Gómez Fierro, por apoyarme, ayudarme, facilitarme y acompañarme en esta aventura para ser docente.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, porque me dio la vida y la sabiduría.

A mi mamá, por su apoyo económico y moral.

A los profesores Jhoan García y Yehicy Orduz,
porque me dieron la oportunidad de ingresar a la Universidad Pedagógica.

A los profesores Daiana Gómez, Lucila Moreno y Fernando Duque,

los mejores docentes de la Universidad Pedagógica.

A mi asesor de trabajo de grado, profesor Ronald Rojas, por su respaldo, su
acompañamiento, su trato y su apoyo.

Y a las amigas que me dejó la Universidad: Dayana, Cathalina y Karem,
porque alegraron y facilitaron mi aventura.

RESUMEN

El presente documento es una investigación cualitativa, de tipo Estudio de caso, que analizó en profundidad y en detalle la composición escrita de los estudiantes del ciclo 3.2 del Liceo Femenino Mercedes Nariño de Bogotá, quienes hacen parte del programa de alfabetización de la Secretaría de Educación del Distrito en articulación con la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación; la cual tuvo como objetivo estructurar una propuesta de intervención pedagógica orientada al mejoramiento de la composición escrita de textos narrativos, con énfasis en el uso de estrategias de planificación y de revisión, para lograr composiciones escritas más extensas y de mayor calidad.

La propuesta de intervención se diseñó desde la innovación pedagógica con la finalidad de ofrecer al estudiante una experiencia significativa, auténtica y vital de aprendizaje con compromiso emocional y en valores, mediante la promoción del aprendizaje significativo, colaborativo, autónomo y más allá del aula, a través de la experiencia y la participación activa del estudiante. Además, se propuso como evidencia de aprendizaje la escritura del libro «Construyamos la memoria de nuestro país», una antología de historias de vida de los estudiantes. Finalmente, se establecieron los beneficios y limitaciones del ciclo de educación virtual 2020 con la finalidad de la implementación futura del módulo propuesto tanto en educación presencial como en educación virtual.

Palabras clave: Composición escrita, Planificación, Textualización, Revisión, Estrategias de planificación, Estrategias de revisión.

ABSTRACT

This document is a qualitative research, of the case study type, that analyzed in depth and in detail the written composition of students in cycle 3.2 of the Liceo Femenino Mercedes Nariño in Bogotá, who are part of the literacy program of the Secretaría de Educación del Distrito in coordination with the Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación. The objective was to structure a pedagogical intervention proposal aimed at improving the written composition of narrative texts, with emphasis on the use of planning and reviewing strategies, to achieve more extensive and higher quality written compositions.

The intervention proposal was designed from pedagogical innovation in order to offer the student a meaningful, authentic and vital learning experience with emotional commitment and values, by promoting meaningful, collaborative, autonomous and beyond the classroom learning, through the experience and active participation of the student. In addition, the writing of the book “Let's build the memory of our country”, an anthology of students' life stories, was proposed as evidence of learning. Finally, the benefits and limitations of the online education cycle 2020 were established with the purpose of the future implementation of the module in both face to face learning and online learning.

Keywords: Written composition, Planning, Translating, Reviewing, Planning strategies, Reviewing strategies.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	10
1.1 Contextualización del Liceo Femenino Mercedes Nariño	10
1.2 Caracterización de los estudiantes.....	12
1.3 Diagnóstico de los estudiantes.....	14
1.4 Descripción del problema.....	17
1.5 Antecedentes investigativos	18
1.6 Justificación.....	25
1.7 Pregunta de investigación.....	26
1.8 Objetivos de investigación	26
2. MARCO TEÓRICO	27
2.1 La escritura	27
2.2 La composición escrita.....	28
2.3 Dificultades en la composición escrita.....	29
2.4 Subprocesos de la producción escrita.....	30
2.4.1 <i>Planificación</i>	31
2.4.2 <i>Textualización</i>	32
2.4.3 <i>Revisión</i>	34
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
3.1 Enfoque Investigativo: Enfoque cualitativo	37
3.2 Diseño de Investigación: Estudio de caso	37
3.3 Método de análisis: Observación participante.....	39
3.4 Instrumentos	40
3.4.1 <i>Diario de campo</i>	40
3.4.2 <i>Documentos, registros y materiales</i>	40
3.5 Población y Muestra.....	41

3.6 Consideraciones Éticas.....	42
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	44
4.1 Estrategias de composición escrita.....	45
4.1.1 <i>Estrategias de planificación</i>	47
4.1.1.1 Lista de chequeo para evaluar la situación de escritura.	47
4.1.1.2 Guía para la planificación del texto y Guía para la organización del texto.	49
4.1.1.3 Diagramadores: Cuadro Sinóptico, Mapa Conceptual y Mapa Mental.	50
4.1.2 <i>Estrategias de revisión</i>	55
4.1.2.1 La Bitácora.	56
4.1.2.2 Guía de Revisión.	57
4.2 Fundamentación pedagógica	59
4.3 Unidad de análisis, categorías, subcategorías y objetivos de aprendizaje.....	62
4.4 Fases de la intervención pedagógica	65
4.4.1 <i>Primera fase: Quiero ser escritor</i>	66
4.4.2 <i>Segunda fase: Unidad didáctica de planificación</i>	67
4.4.3 <i>Tercera fase: Unidad didáctica de textualización</i>	67
4.4.4 <i>Cuarta fase: Unidad didáctica de revisión</i>	68
4.4.5 <i>Quinta fase: Manos al libro: Construyamos la memoria de nuestro país</i>	69
5. ANÁLISIS DE DATOS	71
5.1 Gestión del análisis.....	71
5.2 Innovación pedagógica.....	73
5.3 Balance de posibilidades pedagógicas en el marco de la educación en pandemia.....	76
5.3.1 <i>Posibilidades de la propuesta de intervención pedagógica en 2021</i>	77
5.3.2 <i>Mecanismo de empalme de la propuesta de intervención pedagógica con las condiciones de virtualidad</i>	80
5.3.3 <i>Limitaciones de la propuesta en 2021 ya sea en modalidad virtual o posible presencialidad</i>	81
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	83
6.1 Conclusiones.....	83
6.2 Recomendaciones.....	85
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Resumen de los proyectos revisados.....	19
Tabla 2. Lista de chequeo para evaluar la situación de escritura.....	48
Tabla 3. Guía para la planificación del texto.....	49
Tabla 4. Guía para la organización del texto.....	50
Tabla 5. La Bitácora.....	57
Tabla 6. Guía de revisión.....	58
Tabla 7. Unidad de análisis, categorías, subcategorías y objetivos de aprendizaje.....	64

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa Barrio El Restrepo, Bogotá.....	10
Figura 2. Cuadro sinóptico.....	52
Figura 3. Mapa conceptual.....	53
Figura 4. Mapa mental.....	55
Figura 5. Portada del libro «Construyamos la memoria de nuestro país».....	70

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de caracterización de los estudiantes I.....	92
Anexo 2. Cuestionario de caracterización de los estudiantes II.....	93
Anexo 3. Cuestionario de Percepción de la Escritura.....	94
Anexo 4. Cuestionario de Autorreporte: Test de Autorregulación de la Escritura (TAE)...	95
Anexo 5. Planeación primera fase.....	97
Anexo 6. Planeación segunda fase.....	102
Anexo 7. Planeación tercera fase.....	109
Anexo 8. Planeación cuarta fase.....	116
Anexo 9. Planeación quinta fase.....	123
Anexo 10. Rúbrica de heteroevaluación cualitativa de la planificación.....	130
Anexo 11. Rúbrica de autoevaluación cualitativa de la composición escrita.....	131
Anexo 12. Rúbrica de coevaluación cualitativa de la composición escrita.....	132
Anexo 13. Rúbrica de heteroevaluación cuantitativa de la versión final de la composición escrita.....	133

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Contextualización del Liceo Femenino Mercedes Nariño

El Liceo Femenino Mercedes Nariño fue fundado el 05 de octubre de 1916 por Diego Garzón, Párroco de las Cruces, durante la presidencia de José Vicente Concha y el Ministerio de Educación de Miguel Abadía Méndez. Su orientación inicial buscó la preparación de la mujer para las labores del hogar, por lo cual, adoptó el nombre de Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios. Años más tarde, el nombre fue cambiado por el de Escuela Departamental Superior de Artes y Oficios para Señoritas, institución ubicada en la calle 15 con carrera 15. Desde 1941, la institución funciona en la Avenida Caracas No. 23–24 Sur, barrio El Restrepo, localidad Rafael Uribe Uribe. En 1958, el Colegio adoptó el nombre de Liceo Femenino de Cundinamarca; y en 1960, el de Liceo Femenino Mercedes Nariño, en honor a María Mercedes Ramona Felicia Nariño Ortega, la hija del precursor de la Independencia Antonio Nariño. En el año 2002 el colegio pasó a ser propiedad del Distrito Capital, luego de una protesta estudiantil de varios días iniciada el 21 de noviembre de 2001 ante el anuncio del cierre del colegio. La lucha exitosa logró la continuidad del Liceo, esta vez con el nombre de Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Figura 1. Mapa Barrio El Restrepo, Bogotá



Fuente: Mapas de Google

Actualmente, el Liceo Femenino cuenta con propuestas pedagógicas innovadoras que contribuyen en la atención de las necesidades propias de su comunidad, ubicándolo como uno de los mejores colegios de Bogotá, el cual, desde el nombre tiene su propio sello porque da un lugar visible a la mujer como constructora de sentido, transformadora con su presencia de los diversos contextos en los cuales interactúa asumiendo un papel protagónico en la construcción de una sociedad más justa e incluyente. De esta manera, el Liceo Femenino Mercedes Nariño (Lifemena) es una realidad, donde lo humano, lo pedagógico y la convivencia ocupan un lugar preponderante en la formación y transformación de la mujer que hacen de la estudiante liceísta un estilo de vida. Así lo confirma el P.E.I. del Colegio: «Liceísta, crítica, reflexiva y autónoma, transformadora de contextos para la convivencia».

También es importante destacar el aspecto académico de la institución, clasificado en el rango de Superior según el ICFES. En 2011, la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), calificó su gestión académica como excelente, ubicándola dentro de los nueve mejores colegios de la ciudad. Además, obtuvo el Premio a la Excelente Gestión Institucional 2012 en la categoría Plata; y en el año 2014 el Ministerio de Educación, según el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), evaluó el Colegio como la mejor Institución Distrital de Bogotá.

La institución funciona en cuatro jornadas: mañana, tarde, noche y sábados; impartiendo educación en todos los grados: kínder, transición, básica primaria, básica secundaria y media vocacional; donde constantemente la Misión y la Visión Institucional son exaltadas. La Misión se centra en «Propiciar la formación integral de la mujer liceísta promoviendo los valores de: respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que generen la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos en donde interactúan, garantizando el disfrute de una vida plena y feliz». La Visión se proyecta a: «En el año 2021, el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño será reconocido a nivel nacional por la calidad de su servicio, la excelencia de sus egresadas en el dominio de los saberes necesarios para la sociedad del conocimiento, el manejo de lenguas extranjeras inglés y francés, ciencias de la salud y de las NTIC; como constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro».

1.2 Caracterización de los estudiantes

Los estudiantes del ciclo 2 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, hacen parte del programa de alfabetización de la Secretaría de Educación del Distrito en articulación con la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación, para las víctimas del conflicto armado y desplazamiento forzado en el país, quienes tienen la oportunidad de culminar sus estudios de básica primaria, básica secundaria y media vocacional, los días sábado de 7am a 5pm, a través de 6 ciclos a saber: el ciclo 1 corresponde a los grados primero y segundo de primaria; el ciclo 2, a los grados tercero, cuarto y quinto de primaria; el ciclo 3.1, al grado sexto; el ciclo 3.2, al grado séptimo; el ciclo 4.1, al grado octavo; el ciclo 4.2, al grado noveno; el ciclo 5, al grado décimo y el ciclo 6, al grado once. Las áreas del conocimiento están divididas en los siguientes campos de pensamiento: matemático - tecnológico, lenguaje y comunicación, expresivo - corporal y artístico, histórico - social y científico - natural.

El ciclo 2 está constituido por dos grupos, uno de mujeres, en su mayoría cabeza de hogar, denominado grupo de «mujeres nuevas» porque ingresaron directamente a ciclo 2 en el segundo semestre del año 2019. El otro grupo, denominado «mixto antiguo», corresponde a los alumnos matriculados desde ciclo 1 en el primer semestre de 2019. Sin embargo, el 50% de los estudiantes de este último grupo también son estudiantes nuevos. El proceso para clasificar a los estudiantes en un ciclo determinado depende del nivel de escolaridad registrado en sus certificados de estudio; pero, cuando no hay documentación, se acude a creer en la palabra del estudiante. En este caso, si el estudiante se destaca dentro del grupo, puede ser promovido, por el profesor titular, al siguiente ciclo. Si, por el contrario, el estudiante tiene múltiples deficiencias puede ser removido a un ciclo inferior.

La caracterización de los estudiantes del ciclo 2 «mixto antiguo», se llevó a cabo el 21 de septiembre de 2019, mediante la realización de un cuestionario a los estudiantes ([Anexo 1](#)) y de un cuestionario a la profesora titular Ana Betancourt ([Anexo 2](#)). El cuestionario fue contestado por cada estudiante mayor de edad; para los estudiantes menores de edad, los padres de familia o un acudiente mayor de edad contestaron el respectivo cuestionario. Las preguntas estaban centradas en dos ejes: caracterización social (edad, procedencia, escolaridad, ocupación, pertenencia a un grupo social definido, etc.) y caracterización

cultural (actividades en tiempo libre y pertenencia a grupos culturales o deportivos). Además, se realizaron 32 horas de observación participante tanto de la clase de español como de otras áreas, entre septiembre y noviembre de 2019, analizadas en diarios de campo, las cuales permitieron conocer más a los estudiantes.

En el ciclo 2 mixto hay 10 estudiantes, 6 hombres y 4 mujeres, la mitad de ellos provienen del ciclo 1 y la otra mitad son estudiantes nuevos. Sus edades están comprendidas entre 14 y 55 años de edad. Existen dos grupos familiares: un par de hermanos y una madre con sus dos hijos. El 80% es población mestiza y el 20% es afrodescendiente proveniente de Turbo, Antioquia. El 80% afirma ser víctima del conflicto armado: el 10% desplazado de Pasto, Nariño; 10% de Puerto Leguízamo, Putumayo; 10% de Tame, Arauca; 10% de Pitalito, Huila; 20% de Florencia, Caquetá; y 20% de Turbo, Antioquia. El 20% restante afirma no ser víctima del conflicto armado; sin embargo, dejaron su tierra natal para buscar mejores oportunidades en la capital colombiana: 10% proveniente de Santa Marta, Magdalena y 10% de Quinchía, Risaralda. En Bogotá viven en estratos 1, 2 y 3, en las siguientes localidades: 10% en Suba, 10% en San Cristóbal, 10% en Antonio Nariño, 10% en Santa Fe, 30% en Usme, 20% en Rafael Uribe Uribe y un 10% vive en el municipio de Madrid, Cundinamarca.

En cuanto al grado de educación formal alcanzado por los estudiantes, sólo dos completaron sus estudios de básica primaria y uno de ellos logró cursar hasta sexto grado. El 40% cursó hasta cuarto de primaria; el 20% hasta tercero y el 20% restante hasta segundo; siempre en instituciones públicas del país. En el campo laboral, se evidenció que el 70% de los estudiantes trabaja: 30%, operarios de máquina plana; 10%, guardias de seguridad; 10%, auxiliares de cocina y 20% son obreros. En cuanto a la caracterización cultural, se evidenció que el 70% no participa en ningún grupo cultural, el 10% pertenece a un grupo deportivo y el 20% está en grupo de danzas. En el tiempo libre se dedican a compartir con sus familias ya sea departiendo en un parque o en un cinema, mirando televisión o asistiendo a la iglesia. Los estudiantes de 14 y de 16 años se dedican a jugar futbol o X-box; y el 20% afirma que es el único tiempo disponible para arreglar la casa y completar todos los quehaceres.

Por otro lado, a partir de las observaciones en los diarios de campo, se visualizó un trato amable y amigable entre estudiantes y profesores; y, aunque los estudiantes son compañeristas, poco les guste el trabajo en grupo. Otro fenómeno importante es la ausencia

de los estudiantes a clase o su permanencia incompleta en la jornada escolar. Ellos argumentan dificultades económicas para llegar al colegio o por el cumplimiento de sus obligaciones laborales. Sin embargo, al dialogar con ellos, manifestaron su motivación por estudiar y finalizar sus estudios de primaria, secundaria y media porque reconocen que es la oportunidad para mejorar su calidad de vida. En cuanto a los aspectos académicos, se evidenció que los estudiantes no utilizan cuadernos, sino que llevan un folder con guías que les entregan los profesores cada clase, las cuales contestan de manera individual. Además, las docentes se preocupan porque los temas hayan quedado claros para los estudiantes, para lo cual, al inicio de cada clase se hace la respectiva retroalimentación de la clase anterior antes de dar paso a un nuevo tema.

1.3 Diagnóstico de los estudiantes

Para la realización del diagnóstico de los estudiantes del ciclo 2 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, se tuvo en cuenta el documento de Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), en lo referente a la producción textual de cuarto a quinto grado, donde el enunciado identificador expone: «produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración» (p. 34), y uno de los subprocesos demanda hacer énfasis en aspectos gramaticales y ortográficos en la producción escrita en lengua castellana. A partir de lo anterior, se diseñó una prueba diagnóstica para valorar tales aspectos.

En consecuencia, el pasado 19 de octubre de 2019 se realizó una prueba diagnóstica de producción de texto escrito, en la cual participaron 18 estudiantes del ciclo 2, diez del mixto y ocho del grupo de mujeres nuevas. De manera individual cada estudiante recibió un recorte de una noticia de su interés extraída del periódico ADN, debía leerla y responder de manera escrita a la pregunta ¿qué entiende de la noticia leída? La segunda actividad consistió en la creación de un texto narrativo a partir del tema principal de la noticia leída, ya fuera inventar un texto o contar una experiencia de vida relacionada con el tema de la noticia. A partir de estas dos actividades se logró reconocer diferentes necesidades escolares, las cuales fueron agrupadas en dos categorías: subprocesos de la escritura y gramática y puntuación.

En primer lugar, en la categoría de subprocesos de la escritura, en lo referente a planificación, los hallazgos fueron: 100% de los estudiantes no realiza un esquema o un plan de trabajo escrito sino que empieza a escribir de manera casi inmediata. El 6% de los estudiantes demostró conocimiento de la tipología textual narrativa al abordar título, introducción, desarrollo y conclusión; mientras que, el 94% restante, escribió un texto que no reflejaba una estructura organizada y definida. El 12% le dio título a su composición, pero, en el 6% no se adecuaba al contenido y el 88% restante no escribió el título. El 78% logró mantener la composición sobre el tema asignado y el otro 22% no siguió la indicación y abordó un tema diferente.

Con respecto a la textualización, se observó que solamente el 6% de los estudiantes dividió el texto en dos párrafos y logró desarrollar una idea diferente en cada uno; mientras que, el otro 94% restante escribió un sólo párrafo, en el cual se abordaban diferentes ideas, algunas de ellas sin concluir; y, al mezclar tantas ideas se perdió la coherencia global del texto. El 89% hizo repeticiones léxicas. En el 100% se observa ausencia de marcadores discursivos y en el 6% las oraciones no están ordenadas de forma lógica y comprensible (por ejemplo, la mujer con mas medallista). El 11% de los estudiantes no mantiene la condición del tiempo verbal (por ejemplo, cuando desperte esta en el hospital).

Finalmente, no se visualiza un proceso de revisión por parte de los estudiantes, pues una vez terminadas las actividades, las entregaron. No hay presencia de borradores ni de textos finales. La metodología utilizada en las clases no promueve la edición de textos como una etapa fundamental para el aprendizaje de la escritura; además, la revisión docente se limita a corregir los errores superficiales de ortografía y uso de mayúsculas pero no los de coherencia global; tampoco se le pide al estudiante re escribir un escrito donde demuestre las correcciones hechas por el docente. Por otro lado, las actividades desarrolladas en clase exigen del estudiante la escritura de oraciones, la resolución de preguntas puntuales de comprensión de lectura y la elaboración de párrafos para explicar un determinado tema. No se observaron actividades de escritura creativa de textos, siempre se limitó a la escritura de párrafos, por ejemplo, la realización de comics.

En segundo lugar, en la categoría de gramática y puntuación, se analizaron los siguientes aspectos: reglas ortográficas, segmentación de palabras, uso de mayúsculas y

minúsculas, marcación de las tildes, concordancia en género y en número, adición o elisión de grafemas y utilización adecuada de los signos de puntuación. En general, el 100% de los estudiantes demostró dificultades en todos estos aspectos; especialmente, en el relacionado con la ortografía. Sin embargo, estas deficiencias no interfirieron en que el 100% de los estudiantes lograra sacar adelante la escritura de un texto creativo.

Ante todo, la ortografía es una disciplina normativa, es decir, formula reglas para escribir (Martínez, 2004, citado por Pérez, Guerrero y Ríos, 2010). Si bien, el conocimiento de las reglas ortográficas de una lengua no garantiza por sí solo una escritura coherente, adecuada y creativa, el dominio de la ortografía es una de las condiciones para la destreza de la composición escrita (Lomas, 1999, citado por Pérez et al., 2010). Así pues, los errores ortográficos se clasificaron de esta manera: sonidos g, j (vijilansia); sonidos s, c, z, x (sonas, pocible, esperiencia); sonidos b, v: (ber, Colomvia, estaban,); sonidos y, ll: (ensallando); sonidos y, i (i); uso de la h (ermosas, abia, hedad); grafismos de m y n antes de consonante (canpesinos); sustitución de r por rr o viceversa (rrealisaba, recorer). Además, fue usual encontrar en un mismo párrafo la misma palabra con ortografía diferente.

Otra dificultad se encontró en la separación de palabras o segmentación lexical. «Esta separación consiste en la habilidad para discriminar los límites de las palabras» (Gombert, 1990, citado por Querejeta, Piacente, Guerrero y Alva Canto, 2013). Tres tipos de errores son posibles: hiposegmentación (esposible, megusto, losmas, quentendí, quel, asacar, destomago); hipersegmentación (de partamento, con segir, cum pleañs, des perto; bol bieron; a demas) y mixta (fuere movido, sede fiende). «La hiposegmentación ocurre cuando no aparecen separaciones entre palabras. En cambio, la hipersegmentación se produce cuando se separa indebidamente una palabra a través de un espacio entre dos de sus elementos (Correa & Dockrell, 2007, citado por Querejeta et al., 2013). Las mixtas «combinan características de las hipo e hipersegmentaciones: entre dos palabras se produce una unión y una separación no convencional» (Querejeta et al., 2013).

En adición, otro fenómeno encontrado fue la ausencia de la mayúscula inicial en los nombres propios, al inicio de párrafo y al inicio de un título (michael jackson, caqueta, liseo femenino). «Se escriben con inicial mayúscula los nombres propios y después de punto o en la letra inicial de la primera palabra de un texto» (Pérez et al., 2010). Además, se observó

palabras que intercalan mayúsculas y minúsculas (lieBre, al MENOS). Por otro lado, se demostró una dificultad relacionada con el uso de la tilde en el 100% de los estudiantes; quienes no marcaron la tilde en los verbos conjugados (comenzo, meti); en las sílabas tónicas (cafe, arbol); en los monosílabos (mas, el) y en los interrogativos (que, quien).

También, hay falta de concordancia género y número, es decir, la concordancia entre los artículos y los nombres masculinos y femeninos, en plural y en singular; por ejemplo, en concordancia de género (un fosa) y en concordancia de número (las mujer, fincas ganadera). Asimismo, se observó elisión o adición de grafemas; por ejemplo, con respecto a elisión (renunsi; serpites; conosimintos) y en adición de grafemas (dos mil quince, enefernedad). Finalmente, en el aspecto referente a puntuación, se afirma que el 100% de los estudiantes no sabe el uso correcto de los signos de puntuación.

1.4 Descripción del problema

A partir del análisis de la prueba diagnóstica, se concluyó que la principal dificultad de los estudiantes del ciclo 2 mixto del Liceo Femenino, se relaciona con la composición escrita. Problema bastante discutido en todos los grados de la educación no sólo en Colombia sino en Latinoamérica (Díaz y Price, 2012). Por lo tanto, hoy más que nunca es fundamental plantear en la escuela la necesidad de no concebir la escritura como un fin en sí misma, sino de enfocarla dentro de un proceso cultural y social de transformación del conocimiento, a través del cual el estudiante puede comunicarse y manifestar sus inquietudes, deseos, necesidades, gustos, pensamientos y plasmar su creatividad.

Se debe pasar de una visión tradicional y conductista de la enseñanza de la escritura con énfasis en la transcripción y copia de modelos, donde se evalúa casi exclusivamente el producto que entregan los estudiantes, a situarse en un modelo de composición escrita donde se evalúe el proceso de la escritura, y se haga más énfasis en el contenido que en la forma. De esta manera, «la enseñanza de la escritura no se basa en el manejo de un código, sino que se inclina al desarrollo de un sentido comunicativo» (Tovar, Ortega, Camero, Alezones, Frantzis y García, 2005).

En consecuencia, este proyecto tiene la gran responsabilidad de mejorar el proceso de escritura de los estudiantes del ciclo 2 a través de la enseñanza y uso de estrategias para los

subprocesos de la escritura (planificación, textualización y revisión), reforzando además los aspectos de la gramática y la puntuación, que les permita aumentar la calidad de sus productos escritos; además, al promover la escritura en contextos reales de uso, los estudiantes pueden abandonar la concepción de que la escritura sólo sirve para hacer tareas. De igual forma, el trabajo en el mejoramiento de la escritura significa facilitar la producción textual en todas las áreas del conocimiento porque la escritura es transversal a todas las disciplinas.

1.5 Antecedentes investigativos

Para efecto de la presente monografía se revisaron diferentes investigaciones, algunas fueron encontradas en línea a partir del buscador de google académico, a otras se llegó por el repositorio de la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional; a algunas revistas en línea también se llegó por el enlace de la biblioteca de la Universidad. Otras tesis fueron consultadas directamente en la biblioteca de la Universidad porque no se encuentran publicadas en internet. En consecuencia, se escogieron diez investigaciones, siete nacionales (tres tesis de pregrado, una tesis de maestría, una tesis de doctorado y dos artículos), y tres internacionales (una tesis de maestría y dos artículos). A continuación la tabla 1 relaciona las diez investigaciones más pertinentes para este estudio:

Tabla 1
Resumen de los proyectos revisados

AÑO	TÍTULO	AUTOR	ÁMBITO
2019	«Proceso de la escritura como estrategia para mejorar la producción de textos académicos en estudiantes de bachillerato»	Mónica Agurto, Ofelia Santos Abdías Chávez	Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Artículo
2019	«Creando escrituras: estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de escritura».	Lorena Forero Hincapié	Universidad Pedagógica Nacional Tesis de pregrado
2019	«El proceso de escritura a través del aprendizaje autorregulado»	Valeria Vaca Rojas	Universidad Pedagógica Nacional Tesis de pregrado
2018	«RE-VISTA: Revisión de la Escritura. La Evaluación del Proceso Escritor»	Leidy Johanna Peñuela	Universidad Pedagógica Nacional Tesis de pregrado
2018	«Autorregulación de la escritura»	Lida Johanna Rincón	Universidad Pedagógica Nacional Tesis de doctorado
2015	«El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos»	Efigenia Báez Soto	Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Tesis de maestría
2015	«Planificación, revisión y calidad de texto»	Alejandra Serrano Antúnez	Universidad Autónoma de Aguascalientes. México Tesis de maestría
2011	«Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)»	Rosa Aura Figueroa José Rafael Simón Pérez.	Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. Artículo
2010	«Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos»	Solanlly Ochoa, Lucero Aragón, Miralba Correa Santiago Mosquera	Pontificia Universidad Javeriana de Santiago de Cali Artículo
2010	«La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica»	Julián Martínez	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Artículo

La primera investigación, «*Proceso de la escritura como estrategia para mejorar la producción de textos académicos en estudiantes de bachillerato*» de Mónica Agurto, Ofelia Santos y Abdías Chávez (2019), tuvo como objetivo demostrar de qué manera el proceso de la escritura como estrategia mejora la producción de textos académicos en los estudiantes de bachillerato de un colegio de Machala, Ecuador. La metodología fue de enfoque cuantitativo y manejó un grupo de control que no recibió la intervención, lo que la diferencia de la presente investigación, la cual es cualitativa y sin grupo control. Se concluyó que el uso de estrategias de pre escritura ayuda a los estudiantes a poner en papel sus pensamientos acerca de lo que desean escribir y las de re-escritura mejoran la calidad de los escritos. Además, demostró que el uso de estrategias de pre-escritura y de re-escritura son claves para el mejoramiento en la producción de textos académicos.

La segunda investigación, «*Creando escrituras: estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de escritura*» de Lorena Forero (2019), surgió de la necesidad de mejorar el proceso de producción escrita de las estudiantes del grado 905 de la jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño. La propuesta pedagógica consistió en la aplicación de talleres de escritura creativa que permitieron la profundización en las fases de la escritura (pre-escritura, textualización y post-escritura). Con la intervención se logró mejorar la percepción frente al acto escritor y el fortalecimiento del proceso de escritura, porque se tuvo en cuenta las motivaciones e intereses de las estudiantes. Esta investigación aportó diferentes elementos a esta nueva propuesta; por ejemplo, en la fase de pre-escritura se llevó a cabo la planeación del texto: determinación del tema, intención comunicativa y audiencia; en la fase de escritura o textualización: la organización de las ideas en los párrafos y las propiedades textuales de coherencia y cohesión, y en la fase de post-escritura se realizó la revisión y el mejoramiento del texto considerando el plan de trabajo.

La tercera investigación, «*El proceso de escritura a través del aprendizaje autorregulado*» de Valeria Vaca Rojas (2019), surgió a partir de dos necesidades de los estudiantes del curso 302 de la IED Rafael Bernal Jiménez, la de desarrollar a profundidad la composición de textos y la de apropiación de hábitos propios de escritura y de construcción de textos. La propuesta pedagógica consistió en la implementación de guías de los procesos de producción escrita de textos narrativos, uso de estrategias de producción escrita en las

fases de planeación, textualización y revisión, y rúbricas de autoevaluación para cada texto narrativo construido. Finalmente, se consiguió el mejoramiento de la producción escrita a través del uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, del uso de estrategias del proceso de producción escrita y de la consciencia en la autoevaluación. Un gran aporte de esta investigación es la autoevaluación, porque permitió generar conciencia en los estudiantes acerca de su proceso escritor en términos de éxito, fracaso, fortalezas y debilidades.

La cuarta investigación, «**RE-VISTA: Revisión de la Escritura. La Evaluación del Proceso Escritor**» de Leidy Peñuela Díaz (2018), surgió de la necesidad de mejorar y fortalecer la producción escrita de los estudiantes del grado 503 del Colegio Rafael Bernal Jiménez. La propuesta de intervención pedagógica fue la implementación de estrategias de planificación, textualización, revisión y edición, y la evaluación del proceso escritor (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación). La metodología utilizada permitió fortalecer la producción textual a través de un trabajo en el aula que posibilitó el modelaje, la interacción, la retroalimentación y la reflexión, generando procesos de regulación durante la revisión de un texto; además, abrió el camino al aprendizaje autónomo. Por otro lado, los niños tuvieron la oportunidad de escribir una revista, que fue publicada gracias a la investigadora. La revista fue la motivación para que los niños escribieran, quienes dejaron de concebir la escritura como el producto resultante de actividades mecánicas por el de acto comunicativo que trasciende los límites del aula. La creación de la revista ofreció un estímulo para este nuevo estudio, del cual se espera la escritura de un libro que recoja las vivencias de las víctimas del conflicto armado del país.

De la quinta investigación, «**Autorregulación de la escritura**» (2018), de la docente Lida Rincón Camacho, se tuvo en cuenta el capítulo IV, *Medición de autorregulación de la escritura. Propuesta de un instrumento de autorreporte*, en el cual la docente explicó el proceso de creación y validación de un instrumento, confiable y consistente, para la medición de la autorregulación como aptitud, dentro de la técnica de cuestionario de autorreporte, denominado *Test de Autorregulación de la Escritura* (TAE), que examina la percepción de los sujetos en calidad de escritores en cinco categorías: planificación, redacción, revisión, motivación y autoeficacia. De esta investigación, se tomará el instrumento TAE para la medición de la autorregulación de los estudiantes del Liceo durante el proceso de escritura,

el cual será aplicado al comienzo y al final de la intervención. Posiblemente, los alumnos del ciclo 3.2 no sepan que es la autorregulación pero seguramente sí utilizan, sin tener consciencia de ello, algunas estrategias de escritura.

La sexta investigación, «*El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos*» de Efigenia Báez (2015), surgió de las dificultades en la producción escrita de textos expositivos de los estudiantes de grado noveno del Colegio Distrital Acacia II, lo cual generó la necesidad de implementar estrategias pedagógicas enfocadas en la enseñanza de los subprocesos de escritura: planificación, traducción y revisión, y en las estrategias cognitivas y metacognitivas para la producción de escritos. El desarrollo de esta investigación permitió reconocer la importancia de organizar y planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a los intereses y necesidades reales de los estudiantes. Se concluyó que la implementación de estrategias favoreció la composición escrita porque permitió a los estudiantes regular y controlar el proceso escritural, donde demostraron una escritura reflexiva, gradual y autorregulada.

La séptima investigación, «*Planificación, revisión y calidad de texto*» de Alejandra Serrano (2015), surgió de la manifestación de los docentes universitarios de la deficiente calidad de los escritos de sus estudiantes, aun cuando se tiene la creencia colectiva de que ellos cuentan con las habilidades necesarias para producir escritos adecuadamente. A partir de una investigación de Estudio de casos múltiples, se analizó la percepción de los estudiantes frente a los subprocesos de planificación y revisión y se valoró la calidad de una tarea de síntesis. Los resultados mostraron que los estudiantes planifican de forma poco estructurada, corrigen errores puntuales, no ven la revisión como elemento fundamental y demuestran más calidad en la forma que en el contenido. Esta investigación aportó información para el presente estudio en cuanto plantea una clasificación de planificadores (estratégico, flexible y abierto) y una de revisores (aprendiz y experto). Además, conllevó a la reflexión en dos aspectos: primero, en la enseñanza de estrategias de escritura para facilitar y mejorar la producción escrita y segundo, las tareas de escritura de los estudiantes deben estar enmarcadas en contextos reales, así, el estudiante no escribirá sólo para cumplir una obligación sino para comunicar algo y para transformar el conocimiento.

La octava investigación, «*Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)*» de Rosa Aura Figueroa y José Rafael Simón Pérez (2011), surgió de las dificultades de los estudiantes universitarios a la hora de comprender y de producir un texto. Para lo cual, se centró en el diseño e implementación de tres formatos con pautas para la escritura que corresponden a la planificación, la textualización y la revisión, mediante tareas de escritura grupal. Los resultados mostraron textos débiles en cuanto a estructura, coherencia y cohesión, y diferentes a la planificación realizada. De acuerdo con estos hallazgos, los autores sugieren una revisión de la didáctica de la escritura en educación superior. Esta investigación deja como aporte importante que la enseñanza de estrategias de planificación, textualización y revisión no necesariamente contribuye al mejoramiento de la escritura. De ahí que es importante, como lo sugieren los investigadores, replantearse la enseñanza de la composición escrita. Además, se debe reflexionar si la escritura cooperativa es una adecuada estrategia para el mejoramiento de la escritura, posiblemente no, como ocurrió en esta investigación.

El artículo «*Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos*» de Solanlly Ochoa, Lucero Aragón, Miralba Correa y Santiago Mosquera (2010), describe una propuesta para la promoción de la escritura autorregulada de textos narrativos en estudiantes de básica primaria, con actividades específicas y recomendaciones para estudiantes y para profesores. El artículo enfatiza en la revisión de los escritos de los niños junto con una retroalimentación completa, pronta y clara. También, esta propuesta recupera el proceso de la escritura como ocurre en el «mundo real», donde los escritores expertos elaboran muchos borradores y estos son revisados por ellos mismos y por otros, una y otra vez, antes de terminar su trabajo. Este artículo surgió de la investigación de 2008, «*Transformación de textos narrativos escritos por niños de 3° a 5° grado*» de los mismos investigadores, quienes reconocieron los beneficios de las prácticas educativas adecuadas para la estimulación de las capacidades de los niños en relación con su reflexión sobre la escritura, logrando el temprano desarrollo de escritores autorregulados en las escuelas. Las actividades clave fueron: correcciones grupales; evaluación de contenido, coherencia, objetivos de la escritura y lectores posibles; y revisión en pares, porque juntos piensan cómo mejorar y hacer más claras, divertidas e interesantes sus composiciones escritas.

Finalmente, el artículo «*La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica*» de Julián Martínez (2010), surgió de la frecuente inquietud de los docentes de todos los grados educativos de cómo mejorar la escritura en sus alumnos. Por lo tanto, analizó las dificultades de los escritores novatos en el proceso de composición escrita y las estrategias empleadas por los expertos para superarlas, identificando principalmente las deficiencias en el proceso de la planificación, objeto de estudio de este artículo, y proponiendo un modelo de enseñanza de la planificación para que los estudiantes mejoren la calidad de la producción escrita y logren autonomía en el empleo de los subprocesos de la escritura. El autor propone emplear tiempo en la planificación, iniciando con el establecimiento de la situación retórica: tema, propósito y audiencia. Luego, propone el uso de diferentes estrategias para la generación de ideas, la organización de la información y la evaluación de la pertinencia de dicha información. En conclusión, el autor afirma que detenerse en el proceso de planificación reduce en el alumno la presión de enfrentarse con la tarea de la producción textual. Enseñar al estudiante a planificar supone ayudarlo a pensar las estrategias y soportes necesarios para que se enfrente a la actividad de la escritura. Sin duda, la efectividad de una composición escrita depende de la planeación de la organización del texto.

Las investigaciones anteriormente descritas tienen mucho que aportar al presente estudio porque todas surgieron de la dificultad de los estudiantes frente a la composición escrita y, por lo tanto, desarrollaron diferentes alternativas con las cuales los ayudaron a mejorar su percepción frente a la escritura y a aumentar la calidad de sus producciones escritas. De igual manera, todas coinciden en la formulación de propuestas pedagógicas enfocadas en la enseñanza y uso de estrategias de planificación, textualización y revisión, algunas proponen añadir estrategias de edición, de evaluación, de retroalimentación, metacognitivas, de revisión entre pares, de evaluación entre pares, de elaboración de varios borradores, e inclusive de escritura colaborativa, la cual no obtuvo resultados positivos, siendo la única investigación que concluyó que la enseñanza de las estrategias no garantiza el éxito en la tarea de escritura.

En consecuencia, este estudio tuvo un gran desafío, y el reto fue el replanteamiento de la didáctica de la enseñanza de la escritura, para lo cual, se creó una propuesta de intervención pedagógica innovadora, interesante, clara y, posiblemente, efectiva para el

mejoramiento de la composición escrita de los estudiantes; además, podría transferirse a otros contextos y ser útil en todos los niveles de la educación. El éxito de esta propuesta no se debe ver reflejada solamente durante la intervención, sino que, las estrategias de escritura deben quedar incorporadas a la rutina de pensamiento de los estudiantes para que las usen cada vez que se enfrenten a una tarea de escritura dentro y fuera de la institución educativa.

1.6 Justificación

Una de las problemáticas con mayor discusión en la educación en Colombia es la dificultad de los estudiantes, de todos los niveles, para producir textos escritos. Si bien, el Ministerio de Educación Nacional promueve la producción textual desde la educación básica y también formula políticas educativas enfocadas en la escritura, como El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), no es comprensible cómo los estudiantes llegan a la educación superior sin las habilidades suficientes para enfrentarse a tareas de escritura de diferentes tipologías textuales.

Según la revisión del documento de Políticas Nacionales de Educación en Colombia (2016), los estudiantes colombianos muestran desempeño inferior en matemáticas, ciencias y escritura con respecto a estudiantes de Chile, Costa Rica y México. En adición, en las evaluaciones de lectura y escritura de las pruebas nacionales SABER 2014, más del 50% de los estudiantes no cumplieron con los estándares mínimos. Según los resultados de los exámenes SABER PRO 2014, se afirmó que los graduados de los programas de formación docente inicial tienen habilidades de lectura, matemáticas y escritura inferiores a las de los graduados de otras carreras. Por lo tanto, si los maestros tienen pocas competencias aritméticas y alfabéticas, es poco posible que puedan llegar a desarrollarlas en sus alumnos.

De esta manera, frente a este preocupante panorama, surge esta investigación con el propósito de contribuir al progreso de la educación en Colombia, desde una propuesta de intervención pedagógica innovadora enfocada en el mejoramiento de la composición escrita a partir de ejercicios de escritura en contextos reales, donde se conciba la producción escrita como un medio de comunicación y de transformación del conocimiento, la cual será implementada en el ciclo 3.2 del Liceo Femenino, beneficiando a 27 adultos del programa de alfabetización para las víctimas del conflicto armado y desplazamiento forzado en el país.

Adicionalmente, se espera que esta propuesta sea reproducida en otros contextos educativos donde se visualicen las mismas necesidades escolares.

En conclusión, a partir del fracaso de la enseñanza tradicional de la escritura, enfocada en la adquisición de las habilidades básicas de codificación y manejo de las reglas del código escrito y de la caracterización de los procesos escriturales de la población del ciclo 2, se desarrolló la propuesta pedagógica, la cual hace énfasis en la enseñanza de estrategias de planificación y de revisión para el mejoramiento de la composición escrita, lo que permitirá a los estudiantes la elaboración de textos escritos construidos desde una perspectiva retórica, discursiva y funcional.

1.7 Pregunta de investigación

¿Cómo fortalecer la composición escrita de los estudiantes del ciclo 3.2 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.8 Objetivos de investigación

Objetivo general

Estructurar una propuesta de intervención pedagógica orientada al fortalecimiento de la composición escrita de los estudiantes del ciclo 3.2 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Objetivos específicos

- Diseñar un módulo de intervención pedagógica con énfasis en el uso de estrategias de planificación y de revisión para el mejoramiento de la composición escrita.
- Establecer los beneficios y limitaciones del ciclo de educación virtual 2020-II con miras a la implementación futura del módulo propuesto.

2. MARCO TEÓRICO

El énfasis de la presente propuesta de intervención pedagógica es la composición escrita en español, como lengua materna, y está cimentada en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del MEN (2006), porque es a través de la producción textual donde «el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros» (MEN, p. 21). Por lo anterior, la escritura debe ser entendida como un proceso comunicativo, de construcción de conocimiento, el instrumento óptimo para el desarrollo de la función representativa del lenguaje y una práctica social y cultural, en cuyo contexto se desarrolle la reflexión y sistematización sobre la lengua (Díaz y Price, 2012).

2.1 La escritura

Para Tolchinsky (1993), la escritura es una actividad física, es decir, una habilidad motora de trazar las letras, y también es una actividad simbólica, un conocimiento complejo, para cuyo ejercicio hace uso de un sistema, de notación, que en distintas circunstancias produce lo escrito, lo cual debe transmitir una información. Para Cassany (1997), escribir es elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito. Igualmente, afirma que escribir no es una habilidad espontánea como conversar. En suma, Cuervo y Flórez (2005), brindan una definición muy completa de lo que es la escritura, reafirmando que no es sólo la utilización de un código sino un acto comunicativo:

Un acto complejo porque impone demandas simultáneas al escritor. Cuando una persona escribe tiene que ocuparse de buscar contenidos y generar ideas nuevas, decidir cómo organizar el texto, pensar a qué audiencia va dirigido, tener muy claro qué efecto quiere lograr, manejar el lenguaje para conseguir ese efecto, utilizar la sintaxis correctamente, seleccionar vocabulario, tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro y transparente, lograr un texto que tenga energía, utilizar adecuadamente la puntuación para comunicar los significados deseados y controlar la longitud del texto. (pág. 44)

2.2 La composición escrita

La composición escrita es un proceso cognitivo, lingüístico, emocional y social complejo (Cuervo et al., 2005), que consiste en traducir el lenguaje representado en el pensamiento en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados; además, impone exigencias más complejas al escritor de lo que el hablar lo hace con el hablante (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Según Cassany (1993), el proceso de composición escrita es el campo de acción de una línea de investigación psicolingüística, que analiza lo que piensa, hace y escribe un autor desde que se plantea producir un texto hasta que alcanza la versión definitiva; para lo cual, el escritor reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas, relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo.

Escribir le exige al escritor ser preciso, sistemático y ordenado en la exposición de las ideas. Vigotski (1993), citado por Díaz Barriga et al. (2002), señaló al respecto «el lenguaje escrito es un lenguaje orientado hacia la máxima comprensión de la otra persona» (p. 232). Para Bajtín (s.f.), citado por Díaz Barriga et al. (2002), toda producción escrita es dialógica y polifónica; dialógica porque participa el escritor y el destinatario con el cual se intenta dialogar, y en quien cobra significado el texto; y polifónica o intertextual, en tanto reúne en él «voces» o distintos textos previos que el autor retoma.

Como proceso cognitivo complejo, la composición escrita se analiza desde dos dimensiones esenciales: la funcional y la estructural (Fayol, 1991, citado por Díaz Barriga et al., 2002). La dimensión funcional se organiza con la determinación del tema (qué decir); del propósito comunicativo (cómo, para qué y por qué decirlo); del destinatario (para quién decirlo); y del contexto comunicativo y social donde se insertará el texto. Respecto a la dimensión estructural, el proceso de composición escrita se constituye de tres subprocesos: la planificación, la textualización o generación de lo escrito y la revisión (Cuervo et al., 2005; Díaz Barriga et al., 2002; Hayes y Flower, 1981).

La planificación es un plan jerarquizado de metas y submetas del producto escrito que se intentará lograr. En la textualización ocurre la realización del plan elaborado y la producción formal de frases coherentes y con sentido; es la traducción de paquetes semánticos almacenados en la memoria de largo plazo en información lingüística, proceso

llamado «linearización» (Bronckart, 1985, citado por Díaz Barriga et al., 2002). La revisión consiste en mejorar o refinar los avances a través de la lectura de lo escrito y de actividades de diagnóstico y evaluación correctiva.

Componer un texto siempre impone demandas al escritor, quien debe atender simultáneamente a diversas tareas (Cuervo et al., 2005). Estas demandas se relacionan con tres tipos de conocimiento: «conocimiento de la lengua (relativo a las reglas gramaticales del idioma), conocimiento del tema (información específica que debe ser expresada) y conocimiento de la audiencia (la perspectiva de los lectores potenciales)» (Applebee, 1982, citado por Martínez, 2010, p. 36). Los escritores expertos se diferencian de los novatos por la forma como emplean estos tipos de conocimiento y por la utilización de estrategias (buscar ideas, hacer esquemas mentales, etc.) durante los subprocesos de planificación, textualización y revisión en el acto de la composición (Martínez, 2010).

2.3 Dificultades en la composición escrita

Los estudiantes suelen usar las siguientes frases cuando se refieren al proceso de composición escrita: *no sé qué decir; no puedo poner las palabras en el papel; lo que termino escribiendo, no es lo que estaba pensando; no puedo escribir ni una sola palabra; no tengo ni idea de cómo organizar la información; quisiera escribir más rápidamente; me doy por vencido; es difícil empezar un escrito; creo que no importa corregir lo que ya he escrito; me da pena que otros lean lo que he escrito; empiezo a escribir una cosa y después termino hablando de otra; cuando leo lo que escribo, no sé qué tan bien quedó; a veces no entiendo lo que yo mismo escribí; cuando escribo, no pienso en quién lo va a leer o si el lector va a entender lo que escribo* (Cuervo et al., 2005).

Estas dificultades en la composición escrita se deben principalmente al desconocimiento del tema y de la estructura textual; a la incapacidad para acceder al conocimiento que se posee; a la imposibilidad de mantener la continuidad de un tema; a la escritura en el mismo orden con que las ideas se presentan en la mente o simplemente sin seguir un orden y por interferencia de las operaciones de bajo nivel (Martínez, 2010). Para solventar estas situaciones, los teóricos en escritura han sugerido un conjunto de estrategias para mejorar las habilidades de composición escrita, las cuales pueden ser útiles o complicar aún más la tarea.

Frente a las dificultades, los investigadores en escritura se enfocaron en buscar la raíz del problema. Ante la situación «no sé qué decir, no se me ocurre nada más», el problema es el contenido, el cual no se posee o sólo se busca en la memoria de corto plazo, escribiendo todo lo que llega a la mente, en el orden en que llega, obteniendo una producción segmentada. En cuanto a la pregunta ¿quién va a leer el texto?, se debe pensar en la audiencia y ponerse en el lugar del lector para identificar qué necesitan saber para entender el escrito. Las preguntas «¿cuál es mi meta?, ¿qué efecto quiero obtener y cómo lo logro?», deben llevar a la formulación de metas y a la definición del propósito del escrito: convencer, exponer, narrar, informar, etc. En otras ocasiones, el problema es la gramática, que dificulta expresar en lenguaje lo que se tiene en la mente, es decir, someter las ideas a las reglas del sistema.

Además, el escritor debe tener consciencia de cuestionarse a sí mismo: ¿cómo organizo mi escrito?, ¿cómo ordeno mis ideas para lograr lo que quiero?, lo cual le exige tomar decisiones sobre la organización y la intención del texto, enmarcándolo dentro de una tipología textual: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo, etc. (Cuervo et al., 2005). Finalmente, el aprendiente debe comprender que la composición de un texto no se cumple en un solo acto, sino que involucra diferentes borradores o versiones del mismo texto.

2.4 Subprocesos de la producción escrita

La producción escrita puede ser explicada desde un enfoque cognitivo con el modelo de Hayes y Flower de 1980, el cual señala que la escritura es un conjunto de procesos mentales, organizados jerárquicamente aunque no se desarrollen de manera rígida, donde los escritores crean metas mediante la generación de objetivos que pueden ser modificados durante el mismo proceso. El modelo muestra que el acto de escribir involucra tres elementos principales: el entorno de la tarea, la memoria de largo plazo (MLP) y los subprocesos de la producción escrita (Serrano, 2015).

En el entorno de la tarea, o situación de comunicación como lo nombra Cassany (1997), se encuentran los aspectos externos al escritor que interfieren en la tarea de escritura: tema, destinatarios e intención comunicativa. Por su parte, la memoria de largo plazo almacena y recupera información y conocimiento acerca del tema y de las estructuras textuales. Por último, los subprocesos de la producción escrita son un conjunto de operaciones motrices y cognitivas que realiza el escritor durante la tarea de escritura, las

cuales no ocurren de forma lineal ni rígida, y que, al ser realizadas de forma reflexiva, conllevan a la producción de textos de calidad. Los subprocesos de la producción escrita son la planificación, la textualización o generación de texto y la revisión (Cuervo et al., 2005; Díaz Barriga et al., 2002; Hayes et al., 1981).

Tradicionalmente, la enseñanza de la escritura no instruye a los alumnos en el uso de estrategias que permitan fortalecer el proceso de composición textual en el aula de clase. En consecuencia, los estudiantes se enfrentan con diversas tareas cognitivas al mismo tiempo, sobrecargando la memoria de trabajo, que tiene una capacidad de procesamiento limitada, obteniendo como resultado el abandono de la tarea de escritura o textos de bajo nivel de calidad y de escasa extensión (Bourdin, Fayol y Darcieux, 1996; Sánchez, 2009, citados por Sánchez et al., 2011).

En este sentido, Martínez (2010) afirma que detenerse en la planificación reduce en el alumno la presión de enfrentarse con la tarea de la producción textual. Enseñar al estudiante a planificar es ayudarlo a utilizar estrategias y soportes para que se enfrente de manera efectiva a la actividad de la escritura. Si los escritores no planifican antes de la textualización, lo terminarán haciendo durante este subproceso, y al planificar y textualizar al mismo tiempo, ambas fases se debilitan. De igual manera sucede en la textualización, la cual requiere de la automatización de las habilidades básicas o inferiores para que no interfieran con el procedimiento de la redacción. También, la sobrecarga cognitiva puede producirse en la etapa de planificación, cuando las tareas de generación de ideas, jerarquización de la información, estructuración, etc., no han sido ejercitadas suficientemente (Berninger 1992; 1994, citados por Sánchez et al., 2011).

2.4.1 Planificación

En la planificación se definen los objetivos del texto, se generan, se organizan y se jerarquizan las ideas y se crea un plan que guiará el conjunto de la producción (Luceño, 2008). En palabras de Cuervo et al. (2005), la planeación debe considerar lo que se va a decir, cómo, para qué y a quién se le va a decir, o sea, se planea el propósito, la estructura y se tiene en cuenta la audiencia; además, se toman decisiones sobre el contenido, la organización y las estructuras gramaticales. Para Hayes et al., (1986), citados por Díaz Barriga et al., (2002), en el proceso de planificación confluyen cuatro factores: el conocimiento sobre el tema, el

conocimiento sobre la organización del discurso, la sensibilidad y atención a las demandas de los posibles lectores y el conocimiento estratégico específico de apoyo a la planificación. Martínez (2010), propone iniciar la tarea de escritura con el establecimiento de la situación retórica: tema, propósito y audiencia, con estas preguntas orientadoras: ¿de qué se va a escribir?, ¿para qué se va a escribir? y ¿a quién se va a escribir?

Durante el proceso de planificación se pueden presentar los siguientes problemas: la falta de consideración adecuada de los factores comunicativo-contextuales; para lo cual es importante analizar las siguientes preguntas: quién escribe, para quién se escribe, para qué se escribe (intención), dentro de qué contexto comunicativo o social se insertará la producción escrita. Otra dificultad es la falta de conocimiento sobre el tema que se escribe; para ello es importante explorar y reflexionar los conocimientos previos almacenados en la memoria de largo plazo, indagar en otras fuentes de información y tener claridad en las funciones y características de los diferentes tipos de superestructuras textuales (narrativos, expositivos, argumentativos, etc.). En cuanto a la falta de concreción del plan de escritura, se recomienda la elaboración de un esquema donde se visualicen jerárquicamente metas y submetas, que sirva para tomar decisiones sobre lo que contendrá el escrito (Díaz Barriga et al., 2002).

Si los estudiantes fracasan en el proceso de planificación, ya sea por fallas en la creación de ideas, en la evaluación de su relevancia en términos del objetivo y en la organización antes de la escritura, se verán enfrentados al mismo tiempo en la creación, evaluación y organización de sus pensamientos mientras realizan el proceso de textualización y «al intentar llevar a cabo dos tareas a la vez, planificar y textualizar, ambas fases se pueden resentir, dando como resultado textos de un nivel bajo en calidad» (Martínez, 2010, p. 37). Por lo anterior, los estudiantes necesitan ser orientados en el proceso de planificación, pues enseñar al estudiante a planificar es aliviarle la carga cognitiva en la textualización y, de esta manera, facilitarle el proceso de composición escrita en pro de alcanzar textos de mejor calidad y mayor extensión.

2.4.2 Textualización

En la textualización o traducción confluyen dos subprocesos diferentes: la transcripción y la generación textual. La transcripción implica la transformación del lenguaje oral en lenguaje escrito e incluye habilidades básicas que realizan múltiples demandas

cognitivas al sistema de memoria, tales como la codificación fonológica, el trazado de las letras y la escritura de palabras; y la generación textual se refiere a poner las ideas en lenguaje (Berninger 1992;1994, citado por Sánchez, Moyano y Borzone, 2011); por lo anterior, la textualización requiere del dominio de las operaciones de bajo nivel (habilidades básicas) para dar lugar a la mente de ocuparse en realizar las operaciones de alto nivel (composición), y así evitar la sobrecarga en el procesamiento de la información. Por ejemplo, la mente del escritor no tiene capacidad para tomar decisiones simultáneas sobre el desarrollo lógico de un párrafo y sobre la estructura sintáctica de una oración (Cuervo et al., 2005).

En palabras de Luceño (2008), en la textualización, traducción o generación de texto, el escritor transforma las ideas en lenguaje escrito organizado, inteligible y comprensible para el lector. El subproceso de transcribir o traducir un texto tiene que ver con el acto mismo de escribir oraciones sintácticamente estructuradas que expresan el significado que pretende el escritor y que están orientadas por las decisiones tomadas en el subproceso de la planificación. Este escrito es la primera versión del futuro texto, pero no es el producto terminado y cada nueva versión estará más cerca del eventual producto final (Cuervo et al., 2005). Según Cassany (1997), en la textualización los autores se concentran en la construcción del significado del texto, actividad realizada de diferentes modos: buscando ideas, redactando a chorro, expandiendo una palabra clave que esconde una gran cantidad de información y revisando lo que se ha escrito.

Es preciso señalar que la unidad fundamental en la textualización es el párrafo. Para Cassany (1993), el párrafo es un «conjunto de frases relacionadas que desarrollan un único tema. Tiene unidad significativa porque trata exclusivamente un tema, subtema o algún aspecto particular en relación con el resto del texto» (p. 84). El párrafo sirve para estructurar el contenido del texto, para mostrar formalmente la organización y facilita el trabajo de comprensión si es elaborado con acierto. En cuanto a la extensión, el párrafo extenso causa pereza de leer, da la sensación de un texto comprimido y los párrafos cortos parecen una lista desligada de ideas sin argumentos elaborados; por lo tanto, el escritor decide un tamaño similar para los párrafos (aproximadamente de 8 a 12 renglones) donde desarrolle una idea en cada uno.

Durante el proceso de textualización se pueden presentar las siguientes dificultades: problemas de normatividad lingüística, es decir, deficiencias ortográficas, de léxico, de puntuación y de morfosintaxis; los cuales pueden ser solventados consultando diccionarios, libros de ortografía y manuales de redacción. Los problemas de tipo organizativo o textual, reflejados en inconvenientes para establecer coherencia local y global, organización retórica, estilo y adecuación a la demanda comunicativa, requieren de la consulta de textos de redacción y de la lectura y el análisis de textos reales análogos a aquellos que se desean escribir. Para los problemas de tipo temático, o sea, los relacionados con el contenido sobre lo que se escribe, es de gran utilidad la utilización de mapas conceptuales o de otros recursos de representación viso espacial que permitan explorar los conocimientos previos y observar lo que hace falta saber para consultarlo en otras fuentes. Finalmente, el problema de la incapacidad para mantener el pensamiento sobre un tema se soluciona con la visualización continua del mapa conceptual elaborado previamente (Díaz Barriga et al., 2002).

Por consiguiente, para aliviar la sobrecarga cognitiva de la fase de textualización se recomienda el uso de un diagramador (cuadro sinóptico, mapa conceptual o mapa mental), el cual, debe ser visualizado constantemente durante la redacción, porque él contiene las ideas principales a partir de las cuales se desarrollarán los párrafos. Se recomienda que el estudiante extienda la información contenida en las palabras clave, dibujos o frases del mapa, sin detenerse en aspectos como la ortografía, la puntuación o el vocabulario, los cuales pueden ser corregidos durante el subproceso de revisión. Se espera que en la textualización el estudiante logre la elaboración del primer borrador, el cual ya debe contener toda la información requerida porque se ha elaborado con la ayuda del diagramador.

2.4.3 Revisión

La revisión consiste en la lectura, evaluación, corrección y mejora del texto (Luceño, 2008). Cuervo et al. (2005), incluyen la revisión y la edición dentro del subproceso de revisión, el cual tiene que ver con el perfeccionamiento sucesivo de la primera versión, modificando la organización para que pueda ser leído con facilidad y agrado. En este subproceso hay una interacción entre escritor y texto, durante la cual el escritor actúa como lector y comparte su texto a otros lectores para saber si ha cumplido su propósito. «La tarea de revisar y editar se realiza en todos los niveles del texto: el texto mismo, el párrafo, la

oración y la palabra, con el objetivo de hacer el escrito comprensible, convincente y recordable» (p. 49). Según las autoras, la revisión es un ejercicio sistemático para evaluar y mejorar el texto; en contraste, la edición está relacionada con las convenciones formales como la ortografía, el uso de mayúscula, el tiempo verbal, la puntuación, etc.

Para Cassany (2006), la revisión no es un subproceso independiente, porque mientras se avanza por cada fase del proceso de composición, se revisa. La revisión ayuda al escritor en el desarrollo de su texto y mejora sus capacidades de composición. Se revisa primero el contenido y al final la forma, pues no es conveniente que un autor revise la puntuación cuando todavía está acumulando información. En el caso de los estudiantes, ellos cuentan con la revisión que realiza el docente, la cual, debe guiar o reforzar el trabajo del estudiante, especificándole qué tipo de procesos puede realizar en cada momento de la composición escrita.

Por ejemplo, durante la planificación puede haber problemas con la información, por lo tanto, la revisión se debe enfocar en: buscar más información en diferentes fuentes, cambiar el enfoque del tema, ordenar la información y/o separar lo relevante de lo superfluo. Durante la textualización, el problema puede estar en la estructura, para lo cual se recomienda: separar todos los párrafos, buscar la idea central de cada párrafo, completar cada párrafo, seleccionar los conceptos o palabras clave y organizar los datos. Si el problema es de redacción, se debe: recortar las frases muy largas, añadir los conectores adecuados, buscar el léxico preciso y desarrollar una idea por escrito. Cuando ya se tiene el texto escrito en su totalidad, se hace la corrección gramatical: verificar los acentos, la ortografía, el tiempo verbal, la concordancia, los signos de puntuación y las repeticiones léxicas. En último lugar, se hace la revisión de la forma, especialmente, lo relacionado con la presentación: revisar la imagen general del escrito, comprobar los márgenes, líneas, títulos, etc., cuidar la caligrafía, tipografía, etc. (Cassany, 2006).

Según Díaz Barriga et al., (2002), los problemas durante el proceso de revisión se deben a la ausencia de ejercicios continuos de autorrevisión, de revisión compartida con el profesor, con otros compañeros o amigos y de no apreciar las revisiones realizadas por expertos; de hacer revisión sólo superficial de la ortografía, la puntuación, la calidad gráfica y la presentación y de no centrar la revisión en aspectos semánticos y globales: coherencia,

cohesión, tratamiento del tema, organización estructural, etc. Otra dificultad se debe a la representación inadecuada e incompleta del texto que originalmente se planificó, lo cual también se puede solucionar con el uso del mapa conceptual (Cuervo et al., 2005).

La revisión debe ser una tarea dinámica y motivante, donde el alumno se convierta en el centro motor de la tarea, para lo cual, Cassany (2006), recomienda tener diferentes modalidades y responsables de la corrección, por ejemplo, corrección por parejas, autocorrección asistida y entrevistas orales; donde puede corregir el maestro, un compañero, el diccionario, un libro, el ordenador, etc. Poder discutir las mejoras de una redacción con personas distintas es enriquecedor y constituye un incentivo más para realizar la tarea. Estas actividades deben llevar al estudiante a tomar la iniciativa, dirigir su trabajo, leer y revisar, usar material de consulta, etc. Asimismo, para la revisión en el aula de clase, no es preciso fijarse siempre en todos los aspectos de un texto, sino, hacer diferentes ejercicios de corrección, es decir, concentrarse alternativamente en cuestiones distintas: ortografía, presentación, párrafos, puntuación, etc.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Enfoque Investigativo: Enfoque cualitativo

«Estrategias para el mejoramiento de la composición escrita de los estudiantes del ciclo 3.2 del Liceo Femenino Mercedes Nariño» es una investigación de enfoque cualitativo, porque hace énfasis en la comprensión de un fenómeno, explorándolo desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente natural y en relación con su contexto, profundizando en sus necesidades e intereses (Hernández Sampieri, 2014). La investigación cualitativa se basa en un proceso circular con etapas que ocurren simultáneamente, en el cual se procura explorar, describir y entender los fenómenos o problemas bajo estudio, al proporcionar profundidad a los datos, dispersión, flexibilidad, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Utiliza la lógica y proceso inductivo, es decir, va de lo particular a lo general, iniciando con la exploración y descripción para luego generar una visión holística del fenómeno y finalmente, producir perspectivas teóricas (Hernández Sampieri, 2014).

3.2 Diseño de Investigación: Estudio de caso

El diseño de investigación seleccionado es el Estudio de caso, porque tiene el objetivo de estudiar en profundidad y en detalle una unidad de análisis específica, dentro de un universo poblacional a partir de un tema de interés del investigador, siendo ese tema relevante el que guía el estudio (Bernal, 2010, p. 116). En este caso el objeto de estudio o unidad de análisis es la composición escrita, que se enmarca dentro del contexto de estudiantes adultos del programa de alfabetización, donde el tema relevante es el abordaje de la composición escrita.

Las características de los Estudios de caso son: la flexibilidad, porque el investigador puede utilizar diferentes herramientas para obtener y analizar los datos que le permitan comprender a profundidad el fenómeno o problema y conocer sus causas; la interacción constante entre el investigador y el objeto de investigación; el objeto de estudio es examinado de manera sistémica, global y holística; el investigador trata de identificar patrones; se realizan en ambientes naturales; son de naturaleza empírica, por lo cual los datos recolectados deben ser exhaustivos y profundos; son completamente contextuales, es decir, se analizan

tanto el caso como su contexto; utilizan al menos dos técnicas y múltiples fuentes para obtener la información; incluyen todas las perspectivas posibles de los participantes; emplean la triangulación de fuentes de datos como eje del análisis; el Estudio de caso cualitativo no persigue ninguna clase de generalización (Hernández Sampieri, 2014).

En adición, los Estudios de caso se implementan por la singularidad de la unidad de análisis y con propósitos descriptivos; sin embargo, pueden ser la base para posteriores indagaciones que establezcan la generalización o la extrapolación a una población o universo. Los Estudios de caso descriptivos narran una historia e incluyen una cronología (lo que aconteció y cómo sucedió), pero no precisan la causalidad (por qué ocurrió) (Woiceshyn, 2009, citado por Hernández Sampieri, 2014). No es de interés tener certeza de las causas precisas del fenómeno en estudio, se intuyen, pero no hay demostración de causalidad, mientras que en los Estudios de caso explicativos sí se precisan con detalle.

Por lo anterior, el proceso realizado con el ciclo 3.2 es un Estudio de caso, que inició en el segundo semestre de 2019 con ciclo 2, a partir de los resultados de una prueba diagnóstica, que demostró la necesidad de fortalecer el proceso escritural. A partir de ese momento, se determinó que la unidad de análisis de esta investigación fuera la composición escrita y, desde ahí, la observación participante ha estado enfocada en este objeto de estudio. Dos técnicas se han utilizado para realizar el análisis en profundidad: el diario de campo y la observación de los documentos, registros y materiales, constituidos especialmente por las guías que deben completar en el colegio, los resultados de las evaluaciones y los cuadernos. La mayor parte del abordaje de la composición escrita se logró durante las horas de observación presencial.

Esta investigación no se detiene en precisar las causas de las debilidades de los escolares, aunque sí tiene muy en cuenta el contexto; por lo tanto, se diseñó una propuesta pedagógica pensada en el tipo de población y manteniendo el énfasis en la composición escrita, es decir, continuará teniendo el mismo diseño investigativo de Estudio de caso, pero ahora enfocado en el mejoramiento del proceso escritural a partir de la concepción de la escritura como medio de comunicación, fortaleciendo su uso en contextos reales. Finalmente, este tipo de Estudio de caso es descriptivo porque el resultado que se espera es la narración cronológica de todo lo acontecido con la unidad de análisis.

3.3 Método de análisis: Observación participante

La observación participante permite obtener información directa y confiable, porque el observador hace parte de la situación que observa, procurando hacer acompañamiento el mayor tiempo posible, con el propósito de conocer de forma directa información para el estudio (Bernal, 2010). Para Hernández Sampieri (2014),

La observación participante es un método de recolección de datos, en el cual el investigador participa en las actividades cotidianas relacionadas con un área de la vida social del objeto de estudio o los participantes, con el fin de observar acontecimientos en sus contextos naturales. El propósito de la observación participante es obtener conocimientos profundos de un tema o situación en particular a través de los significados atribuidos a la misma por las personas que lo viven y experimentan. Implica interactuar con los participantes u objetos de estudio (por ejemplo, animales o desastres naturales). (pág. 14)

La observación participante es científica y sistemática permitiendo recoger aquella información más numerosa, más directa, más rica, más profunda y más compleja. El muestreo es teórico y acaba cuando se satura la muestra, esto es, cuando el proceso de inferir categorías y su jerarquización se vuelve reiterativo; esto implica que ya no surgen nuevas categorías. Además, quien hace esta investigación es alguien que no pertenece al grupo a investigar (Katayama, 2014).

En esta investigación, la observación participante tuvo lugar en 32 horas de acompañamiento presencial a los estudiantes del ciclo 2 en el segundo semestre de 2019 y 15 horas de acompañamiento virtual a los mismos estudiantes en el ciclo 3.2 en el segundo semestre de 2020. Como el objeto de estudio o unidad de análisis es la composición escrita, la mayor parte de la información se obtuvo en la fase de educación presencial, de donde se extrajeron las diferentes categorías de análisis y a partir de las cuales se diseñó una intervención pedagógica también pensada para la presencialidad, en la cual se continuará con el mismo método de análisis.

3.4 Instrumentos

Los instrumentos son los recursos que utiliza el investigador para registrar información o datos pertinentes sobre las variables del estudio (Hernández Sampieri, 2014). Los instrumentos utilizados tanto en el momento de educación presencial como en el de educación virtual fueron: los diarios de campo y los documentos que permitieron la exploración del objeto de estudio: cuadernos, guías y resultados de evaluaciones.

3.4.1 *Diario de campo*

El diario de campo es un diario personal, donde se registran las anotaciones de los eventos o sucesos vinculados con la investigación, documentando la descripción del ambiente, las interacciones y las experiencias. Los registros y notas se deben guardar o archivar de manera separada por evento, tema o periodo, y deben contener la fecha, hora, lugar correspondiente, la duración del evento y/o anotar la fuente bibliográfica. El medio de registro puede ser laptop, tableta, teléfono celular o móvil, grabadora de voz o video, papel y lápiz; de igual manera, resulta muy conveniente grabar audio o video, así como tomar fotografías, elaborar mapas y diagramas sobre el contexto o ambiente.

Las anotaciones pueden ser de diferentes clases: 1. Anotaciones de la observación directa, narración cronológica de los hechos ocurridos (qué, quién, cómo, cuándo y dónde). 2. Anotaciones interpretativas, comentarios propios sobre los hechos. 3. Anotaciones temáticas, ideas, hipótesis, preguntas de investigación, especulaciones vinculadas con la teoría, categorías y temas que surjan, conclusiones preliminares y descubrimientos. 4. Anotaciones personales, del aprendizaje, los sentimientos y las sensaciones del propio investigador. 5. Anotaciones de la reactividad de los participantes, cambios inducidos por el investigador, problemas en el campo y situaciones inesperadas (Hernández Sampieri, 2014).

3.4.2 *Documentos, registros y materiales*

Los documentos, registros y materiales son fuentes muy valiosas de datos cualitativos, los cuales ayudan a entender el fenómeno central de estudio. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal. Entre tales elementos podemos mencionar cartas, diarios personales, fotografías, grabaciones de audio

y video, objetos como vasijas y prendas de vestir, grafiti y toda clase de expresiones artísticas, documentos escritos de cualquier tipo, archivos, huellas, etcétera. Para obtener estos elementos, el investigador puede solicitarlos a los participantes del estudio; pedir a los participantes que los elaboren a propósito del estudio (elaborar escritos) u obtenerlos sin solicitarlos directamente a los participantes (datos no obstructivos o invasivos), lo que usualmente ocurre en la investigación histórica.

Estos elementos tienen las ventajas de permitir al investigador estudiar el lenguaje escrito y gráfico de los participantes; no es necesario dedicar tiempo a transcribirlos; es una forma no obtrusiva cuando no se les pide elaborarlos, y en este caso, pueden ser consultados en cualquier momento y ser analizados cuantas veces sea preciso. En cuanto a las limitaciones, no siempre se puede tener acceso a éstos, particularmente los de carácter privado, y a veces es complicado encontrarlos; debe asegurarse su autenticidad; pueden estar incompletos y frecuentemente es necesario escanearlos (Hernández Sampieri, 2014). Para la realización de esta investigación se pedirá a los estudiantes del ciclo 3.2 enviar las fotografías de sus cuadernos, guías y resultados de las evaluaciones, al whatsapp de la investigadora.

3.5 Población y Muestra

De acuerdo con Hernández Sampieri (2014), la población o universo es el «conjunto de todos los casos a investigar que concuerdan con determinadas especificaciones» (p. 15). La muestra es el «subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de ésta» (p. 13). En la presente investigación, la población es el ciclo 3.2 (correspondiente a grado séptimo) del Liceo Femenino Mercedes Nariño, y la muestra está integrada por la totalidad de los estudiantes del ciclo, 27 personas, comprendidas entre los 14 y 55 años de edad, de estratos 1, 2 y 3, provenientes de diferentes regiones de Colombia y con diferentes grados de escolaridad, clasificados en este ciclo según el soporte de sus certificados de estudio o por su nivel de conocimientos; solamente el 19% proviene del ciclo 2. Los estudiantes hacen parte del programa de alfabetización de la Secretaría de Educación del Distrito en articulación con la Alta Consejería para los Derechos de las Víctimas, la Paz y la Reconciliación, para las víctimas del conflicto armado y desplazamiento forzado en el país.

3.6 Consideraciones Éticas

Se distinguen en la presente investigación dos limitaciones, la primera de ellas es la imposibilidad de efectuar generalizaciones sobre los resultados de la investigación de manera universal (objetivo del enfoque cuantitativo). Esta investigación, de enfoque cualitativo, no pretende generalizar los resultados obtenidos de la muestra a una población, sino analizarlos intensivamente. «La investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas» (Hernández Sampieri, 2014, p. 16). A través de los datos emergentes de las vivencias en el entorno específico se comprende el fenómeno de estudio.

Si bien, esta investigación no puede generalizar los resultados a una población más amplia, si puede dar aplicabilidad de sus resultados en otros contextos, lo que se denomina transferencia. Es «muy difícil que los resultados de una investigación cualitativa particular puedan transferirse a otro contexto, pero en ciertos casos, pueden dar pautas para tener una idea general del problema estudiado y la posibilidad de aplicar ciertas soluciones en otro ambiente» (Hernández Sampieri, p. 458). La transferencia no la realiza el investigador, sino el lector, que es el que se pregunta si puede aplicarse a su contexto.

La segunda limitación hace referencia a los sesgos teóricos, a los sesgos de subjetividad debido al carácter investigador profesor en el desarrollo de la propuesta y al sesgo en la diferenciación de procesos por parte de cada integrante de la población estudiada. Para solventar lo anterior, la investigación cualitativa propende por el logro de la credibilidad y la confirmabilidad, a través de la realización de un trabajo de calidad que cumpla con el rigor de la metodología de la investigación (Hernández Sampieri, 2014). Para la credibilidad, el investigador debe captar el significado completo de las experiencias de los participantes relacionadas con el planteamiento del problema; y para la confirmabilidad, vinculada a la credibilidad, se deben minimizar los sesgos y tendencias del investigador (Hernández Sampieri, 2014).

Savin-Baden y Major (2013), James (2008) y Coleman y Unrau (2005), citados por Hernández Sampieri (2014) proponen las siguientes recomendaciones para incrementar la credibilidad: evitar que las creencias y opiniones del investigador afecten la claridad de las interpretaciones de los datos, cuando deben enriquecerlas; considerar importantes todos los

datos, particularmente los que contradicen las creencias del investigador; privilegiar a todos los participantes por igual (asegurar que cada uno tenga el mismo acceso a la investigación); estar conscientes de la influencia del investigador en los participantes y cómo ellos también afectan al investigador y buscar evidencia positiva y negativa por igual (a favor y en contra de un postulado).

Las tendencias o sesgos se deben a las distorsiones que pueden ocasionar la presencia del investigador en el campo o ambiente y que los investigadores ignoren o minimicen datos que no apoyen sus creencias y conclusiones. Para minimizar los sesgos del investigador, Creswell et al. (2007), citado por Hernández Sampieri (2014), sugieren describir las experiencias junto con los participantes y utilizar al menos dos instrumentos (por ejemplo, entrevistas y solicitarles un texto escrito sobre tales experiencias, historias, reflexiones o vivencias). Para apoyar lo anterior, esta investigación utilizó dos instrumentos: el diario de campo y los documentos, registros y materiales de los estudiantes.

Por otra parte, esta investigación garantiza la confidencialidad de la identidad y la información personal de los participantes, para lo cual se contó con la autorización de cada integrante mediante la firma de un consentimiento informado para la protección de sus datos. En el caso de los dos individuos menores de edad, ambos estudian con familiares mayores de edad, y fueron ellos quienes firmaron sus consentimientos. Adicionalmente, este estudio garantiza también los derechos de propiedad intelectual.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Tradicionalmente, la enseñanza de la escritura ha estado basada en la transcripción de palabras y frases, donde actividades como el dictado o el copiado de lo escrito en el tablero o en los libros resultan siendo las actividades más comunes de escritura, y donde los estudiantes terminan teniendo la percepción de que la escritura sólo sirve para hacer tareas; por lo tanto, a partir de esta concepción, al hablar de escritura se hace necesario abandonar el concepto de transcripción y adoptar el de composición, donde el estudiante interiorice la importancia de la escritura como la traducción de su pensamiento en un código escrito, el medio para expresar sus ideas, sus pensamientos, sus sentimientos, sus creencias, etc., que puede ser leído por otros y permanecer vivo a través de los años.

Sin embargo, el proceso de composición escrita es complejo (Cuervo et al., 2005) y requiere, para solventar la tarea, del conocimiento de los subprocesos de la escritura y del uso de estrategias que acompañen y faciliten el proceso escritural, con la finalidad de obtener producciones más extensas y de mayor calidad. Por lo anterior, se creó una propuesta de intervención pedagógica innovadora enfocada en el uso de estrategias de planificación y de revisión para el mejoramiento de la producción escrita de texto narrativo, tipo historia de vida, en los estudiantes del ciclo 3.2 del Liceo Femenino Mercedes Nariño; además, se incluyó una actividad de escritura colaborativa de un libro titulado «Construyamos la memoria de nuestro país».

Para el subproceso de textualización se propone como estrategia el uso de los diagramadores, ya que contienen toda la información clave que será ampliada durante la redacción. Se recomienda que el estudiante visualice constantemente el diagramador para no perder la continuidad sobre el tema y para no dejar ideas relevantes por fuera de la composición. Con la finalidad de dar claridad al contenido de la presente propuesta, los diagramadores son incluidos dentro de las estrategias de planificación porque se realizan durante esta fase; sin embargo, se reitera que su uso está indicado para acompañar el subproceso de textualización e inclusive el de revisión, pues en este último son útiles para evaluar si el texto final cumple con el plan trazado.

4.1 Estrategias de composición escrita

Una estrategia es un conjunto de procedimientos, métodos, técnicas o actividades por el cual docentes y estudiantes organizan acciones de manera consciente, a partir de las necesidades de los participantes, para lograr metas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En general, las estrategias son de dos tipos, de enseñanza y de aprendizaje; las estrategias de enseñanza son procedimientos empleados por los docentes para hacer posible el aprendizaje del estudiante y las estrategias de aprendizaje son una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que los estudiantes siguen para aprender de manera significativa. Al utilizar en conjunto ambos tipos de estrategias se favorece en el estudiante la autorregulación, la autonomía, la autoevaluación y la reflexión continua (Guerrero, 2019).

Sin embargo, en cuanto a la composición escrita, Díaz Barriga et al., (2002) describen otros tipos de estrategias, utilizadas por los escritores expertos, y las dividen de esta manera: de tipo físico - ambiental; por ejemplo, escribir a ciertas horas del día o de la noche, con ruido o sin ruido, etc. De tipo conductual; por ejemplo, revisar el texto una o varias semanas después de elaborado. De tipo personal - social; por ejemplo, caminar antes de escribir. Cassany (1993), describe las estrategias de apoyo, las cuales ayudan a solucionar las contingencias que se presentan; por ejemplo, la consulta en gramáticas o diccionarios para extraer información que se necesita. También, describe algunas estrategias de planificación, como el torbellino de ideas, la exploración del tema y la escritura libre.

De igual manera, Cassany (1993), propone las siguientes estrategias de revisión: leer como un escritor, leer como un lector, leer en voz alta y pedir a un amigo o colega que lea el texto. En el primer caso, el escritor debe preguntarse a sí mismo ¿el papel dice exactamente lo que está en mi mente?, ¿Se entiende todo? En la lectura como un lector se examina cada párrafo y se pregunta a sí mismo ¿lo entiendo? Cuando otro lee el texto se le debe preguntar cuál es el objetivo fundamental del texto y sus ideas principales y escuchar con atención lo que diga del texto. Al oralizar el escrito se puede escuchar cómo suena, ¿quedó bien?, ¿es interesante?, «el oído puede descubrir lo que no ha descubierto el ojo» (p. 235). Por último, el escritor debe comparar la versión final de su escrito con los planes iniciales y reflexionar con la pregunta ¿he olvidado algo?

Cabe mencionar que las dificultades de los escritores novatos en el proceso de composición escrita son superadas con el conocimiento y uso de estrategias empleadas por los escritores expertos (Martínez, 2010). Bereiter y Scardamalia (1987), citados por Luceño (2008), describieron por primera vez los términos escritor novato y escritor experto, y esta división está relacionada con el uso de estrategias de escritura. Ellos identificaron dos modelos diferentes de composición: decir el conocimiento (característica de los escritores novatos) y transformar el conocimiento (característica de los escritores expertos). En cada subproceso de la escritura se diferencia claramente las acciones de los escritores expertos y de los novatos.

Por ejemplo, en la planificación, los escritores expertos tienen conocimiento de los tipos textuales (narrativos, expositivos, etc.) y dedican más tiempo a la planificación que los escritores novatos, quienes empiezan a escribir en forma casi inmediata, sin haber estructurado jerárquicamente metas y submetas (Díaz Barriga et al., 2002). Luceño (2008) afirma que «la diferencia entre uno y otro no radica en el texto escrito, sino en los procesos mentales por los cuales se produce el texto. Esta diferencia se manifiesta principalmente en las estrategias de generación de ideas» (p. 26).

En la textualización, los novatos escriben en forma inmediata en un acto cuasi-automático, en donde sólo se escribe lo que en ese momento es evocado y sus composiciones son más cortas en comparación con las de los expertos. Sus producciones contienen ideas menos elaboradas y originales, y poseen poca riqueza, integración conceptual y coherencia entre las ideas; tienen un estilo llamado de *tipo segmentado*, en contraposición con el de *tipo cohesionado*, característico del experto. Sus discursos no están basados en un posible lector, a diferencia del experto quien tiene en cuenta al posible lector para quien se escribe y con quien se desea establecer comunicación (Díaz Barriga et al., 2002).

En la revisión, los expertos revisan el texto como una totalidad y los novatos se centran en corregir aspectos locales de ortografía, léxico y morfosintaxis (Díaz Barriga et al., 2002). Según Cassany (2006), los expertos acostumbran leer, corregir y retocar lo que escriben más veces que los aprendices y se concentran en aspectos de contenido y de forma, mientras que los aprendices solo atienden a la forma. Los expertos tienen objetivos concretos y una imagen clara de cómo debe quedar el texto; por lo tanto, comparan esa imagen con el

texto real utilizando la revisión como un instrumento para mejorar globalmente el texto. Comparan los borradores con sus objetivos retóricos, identifican problemas, reescriben y revisan el texto varias veces concentrándose en aspectos distintos en cada ocasión; por ejemplo, durante la redacción, centran su interés en el contenido (estructura, ideas claras, orden de exposición, cohesión de los párrafos, etc.); cuando éste ya está claro, se dedican a los aspectos más superficiales de la forma. En cambio, los aprendices revisan palabras o frases sueltas generando cambios locales y superficiales (letras, palabras, frases), que afectan a cuestiones gramaticales; además, revisan al mismo tiempo que leen el texto.

4.1.1 Estrategias de planificación

Las estrategias de planificación son herramientas que se elaboran antes de empezar el proceso de escritura y tienen la finalidad de hacer reflexionar al escritor sobre qué escribir, para quién escribir, con qué intención y cuáles son los objetivos; adicionalmente, le permiten organizar las ideas, usualmente en un diagramador, el cual sirve para clasificar, explicar, sintetizar, categorizar, relacionar y ordenar la información, en una estructura de alto impacto visual donde se distinguen claramente y de manera jerárquica temas y subtemas, muy útil para guiar y acompañar todo el proceso de escritura.

En esta intervención pedagógica se propone el uso de tres diferentes estrategias de planificación, la primera es la *Lista de chequeo para evaluar la situación de escritura* (tabla 2), propuesta por Cuervo et al., (2005). La segunda estrategia es el uso conjunto y reflexivo de la *Guía para la planificación del texto* (tabla 3) y la *Guía para la organización del texto* (tabla 4), diseñadas por Díaz Barriga et al. (2002). Y la tercera estrategia es el uso de los *Diagramadores: Cuadro Sinóptico* (figura 2), *Mapa Conceptual* (figura 3) y *Mapa Mental* (figura 4), propuestos por Cuervo et al., (2005), Díaz Barriga et al., (2002) y Cassany (1993).

4.1.1.1 Lista de chequeo para evaluar la situación de escritura.

La primera estrategia de planificación a trabajar en la intervención es la *Lista de chequeo para evaluar la situación de escritura* (tabla 2), propuesta por Cuervo et al., (2005), la cual, no sólo es una lista de verificación sino también un cuestionario con preguntas abiertas. Por definición, las listas de chequeo son formatos de control que se crean para registrar actividades repetitivas y controlar el cumplimiento de una serie de requisitos o

recolectar datos ordenadamente y de forma sistemática (Jimeno y González, 2012). Sin embargo, esta lista de chequeo también permite, a través de preguntas abiertas, la reflexión y la evaluación de los elementos teóricos de la planificación: la situación retórica, los objetivos o metas a alcanzar y la búsqueda de información en diferentes fuentes. A continuación se presenta la lista de chequeo.

Tabla 2
Lista de chequeo para evaluar la situación de escritura

Con respecto al tema:

- ¿El tema le fue dado o usted lo seleccionó libremente?
- ¿Se ha escrito mucho acerca de su tema?
- ¿Puede imaginar las personas que estarían interesadas en leer acerca de su tema?
- ¿Qué tanta amplitud puede tener su tema?
- ¿Necesita enfocarlo hacia un tema más específico? (debido, por ejemplo, a su complejidad o a restricciones en longitud).
- ¿Qué tan detallada debería ser la cobertura del tema o el alcance del mismo?

Con respecto al propósito:

- ¿Escribe para informar a los lectores?, ¿para persuadirlos?, ¿para entretenerlos?, ¿para invitarlos a que realicen una acción determinada? o ¿combina varios propósitos?

Con respecto a la audiencia:

- ¿Qué tan bien informados están los lectores sobre su tema?
- ¿Qué desea usted que aprendan acerca del mismo?
- ¿Qué tan interesados y atentos supone usted van a estar?
- ¿Se resistirán a algunas de sus ideas?
- ¿Cuál es su relación con los posibles lectores: estudiante a profesor, estudiante a estudiante, estudiante a supervisor, estudiante a público en general, estudiante a comité de publicaciones?
- ¿Cuánto tiempo cree usted que van a estar dispuestos a invertir leyendo su texto?
- ¿Qué tan sofisticados son ellos como lectores? ¿Poseen un gran vocabulario? ¿Pueden seguir oraciones largas y complejas?

Con respecto a la longitud y diseño del documento:

- ¿Está usted trabajando con alguna especificación de longitud? Si es así, ¿qué longitud le parece apropiada dados su tema, su propósito y su audiencia?
- ¿Debe usted usar algún diseño especial para su documento? Si es así, ¿tiene guías o ejemplos que pueda consultar?

Con respecto a los revisores y al límite de tiempo:

- ¿Quién estará revisando sus sucesivas versiones: su instructor, un tutor de un centro de escritura, un compañero de clase, un amigo o alguien de su familia?
 - ¿Cuál es la fecha límite para entregar el documento? ¿Cuánto tiempo va a necesitar para desarrollar el proceso de la escritura, incluidas la digitación y la corrección de estilo de la versión final?

Fuente: Cuervo y Flórez (2005, p. 84)

4.1.1.2 Guía para la planificación del texto y Guía para la organización del texto.

La segunda estrategia de planificación a trabajar en la intervención es el uso conjunto de dos guías complementarias: la *Guía para la planificación del texto* (tabla 3) y la *Guía para la organización del texto* (tabla 4), diseñadas por Díaz Barriga et al. (2002). La guía para la planificación permite trazar un plan antes de la escritura y elaborar una lista de ideas, con lo cual el estudiante reflexiona sobre qué escribir, qué información tiene del tema, qué aspectos no se le ocurrirían a otra persona, cuál es la intención comunicativa y quién es la audiencia. La guía para la organización permite la jerarquización de las ideas según el objetivo propuesto, el tipo de texto y la audiencia; igualmente, permite la reflexión de cómo empezar, como organizar los párrafos y qué dejar para el final. A continuación las dos guías.

Tabla 3
Guía para la planificación del texto

Antes de escribir, trace un plan

Qué escribir. ¿Qué ideas tengo acerca del tema?
¿Hay alguna idea importante que aún no he considerado?
¿Algún aspecto en el que nadie se le ocurriría pensar?

Elaboremos las ideas

¿Hay alguna idea que no queda suficientemente clara?
¿De esta forma se entiende mejor?
¿Hay ideas repetidas? ¿Cuál puedo eliminar?
Mi intención. ¿Con qué finalidad escribo esta redacción?
¿A quién va dirigida? ¿Quién la leerá? ¿Cuál (es) puede(n) ser su(s) punto(s) de vista?

Fuente: Díaz Barriga y Hernández (2002, p. 334)

Tabla 4
Guía para la organización del texto

Organice el texto

Debe pensar cómo organizar las ideas que tenemos. Para hacerlo, lo más importante es tener en cuenta el objetivo propuesto, el tipo de texto que quiere hacer y quién va a leerlo. Debe decidir:

- ¿Cómo empezar?
- ¿Qué ideas pueden agruparse en un mismo párrafo?
- ¿Cómo se ordenan los distintos párrafos?
- ¿Qué dejará para el final?

Debe decidir cómo empezar su redacción y el orden que seguirá para explicar sus ideas. Lo más importante es pensar en el objetivo propuesto, el tipo de texto que quiere hacer y quién va a leerlo.

- ¿Cómo empezaré?
- ¿Cómo voy a ordenar mis ideas? ¿Qué voy a escribir primero?
- ¿Y después?
- ¿Qué reservo para el final?

Fuente: Díaz Barriga y Hernández (2002, p. 335)

4.1.1.3 Diagramadores: Cuadro Sinóptico, Mapa Conceptual y Mapa Mental.

La tercera estrategia de planificación a trabajar en la intervención es el uso de los diagramadores, de tres tipos, cuadro sinóptico, mapa conceptual y mapa mental, los cuales cumplen la misma función de organizar la información de manera jerárquica en un esquema visual, que ayuda a mejorar la comprensión de los contenidos y que sirve para guiar y acompañar toda la producción escrita. Sin embargo, difieren entre sí en la forma de agrupar las ideas y por el énfasis que se le da a ciertos conceptos, información o procesos. Se presentan las tres opciones con la finalidad de que sea el estudiante quien escoja y adopte para su proceso de escritura el que más le guste, se le facilite, se sienta más cómodo y le sirva, lo cual es lo más importante.

Los diagramadores son estrategias de organización de la información, «mediante su uso se aprende a organizar, agrupar, clasificar la información con la intención de lograr una representación correcta de la misma, lo que ayuda a una mejor comprensión y asimilación» (Cubela, 2014, p. 90). Son representaciones gráficas de ideas para una mejor comprensión de temas y memorización de conceptos; expresan visualmente, en una estructura lógica y

jerárquica, la información con sus subcategorías y las relaciones entre ellas; son técnicas de estudio o herramientas de aprendizaje que ayudan a visualizar y ordenar mejor la información.

- **Cuadro Sinóptico**

El cuadro sinóptico es un esquema o esqueleto sintetizado que permite presentar el contenido de un tema de manera estructurada, organizada y en forma desagregada, redactándose las ideas de manera muy concreta y precisa. Se constituye en una estrategia de aprendizaje, aplicable a las distintas áreas, porque ayuda fundamentalmente al que aprende a desarrollar los procesos cognitivos de ordenar, clasificar, explicar, sintetizar y resumir (Mamani y Chambi, 2015). El término «sinóptico» proviene de la palabra «sinopsis» que significa resumen; por lo tanto, en el cuadro sinóptico se representa la información sintetizada en una estructura coherente global de una temática y sus múltiples relaciones.

El diseño del cuadro sinóptico es una exposición en abanico, mediante llaves desde la idea clave o título del tema (Mamani y Chambi, 2015). Tiene una división de seis niveles, distribuidos en forma horizontal, así: en el nivel I (parte izquierda) se escribe el título, tema principal, idea general o idea supraordinada (idea que contiene por completo a las demás) y se abre una llave o corchete que engloba las ideas principales (nivel II). Para cada idea principal se abre otra llave donde se colocarán las ideas secundarias o subtemas relacionados a cada idea (nivel III). Luego, en el nivel IV, se escriben las ideas terciarias o ideas complementarias. En el nivel V, para cada idea complementaria se abre otra llave para incluir los detalles o información de apoyo que dejará más claro el concepto principal. Finalmente, en el nivel VI se escriben ejemplos o se pueden añadir imágenes. No todos los cuadros sinópticos deben llegar hasta el nivel VI. El esquema general de un cuadro sinóptico es el siguiente.

Figura 2. Cuadro sinóptico



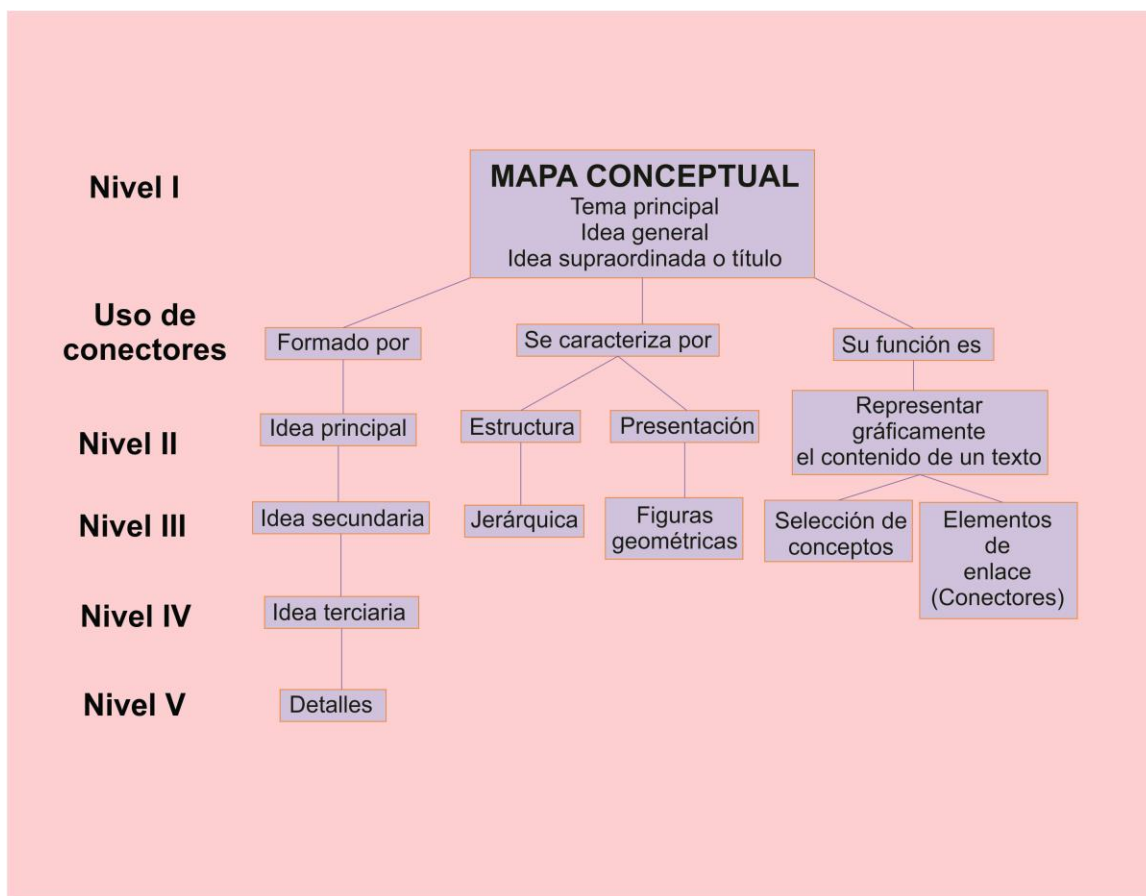
Fuente: Adriana Milena Velasco Zamudio

- **Mapa Conceptual**

El mapa conceptual es una técnica, basada en la teoría del Aprendizaje Significativo, para la representación gráfica de conocimientos a través de una red, en la que se representan los conceptos y las relaciones entre ellos a través de líneas. Los mapas conceptuales favorecen la comprensión de conceptos complejos, la identificación de ideas principales y secundarias, el poder de síntesis, la organización de ideas y la estructuración del conocimiento (Matas, 2019). En palabras de Vidal, Febles y Estrada (2007), el mapa conceptual es una herramienta visual de asociación, interrelación, discriminación, descripción y ejemplificación de contenidos, que fomenta la reflexión, el análisis, la creatividad y la cual permite organizar y expresar las ideas, comprender y clarificar conceptos, profundizar, procesar, organizar modelos y priorizar la información.

En el mapa conceptual, la información se organiza de arriba hacia abajo, colocando en la parte superior el tema principal. Algunos escritores no pueden utilizar el mapa mental por la apariencia resultante de tela de araña o de red de pescar que se genera, por lo que prefieren un tipo de esquema más tradicional como el mapa conceptual, que muestra una organización jerárquica, que permite articular los subtemas por apartados. La correlación entre las ideas y los datos del texto se establece a partir de esa jerarquía estructural (Cassany, 1993). El esquema general de un mapa conceptual es el siguiente.

Figura 3. Mapa Conceptual



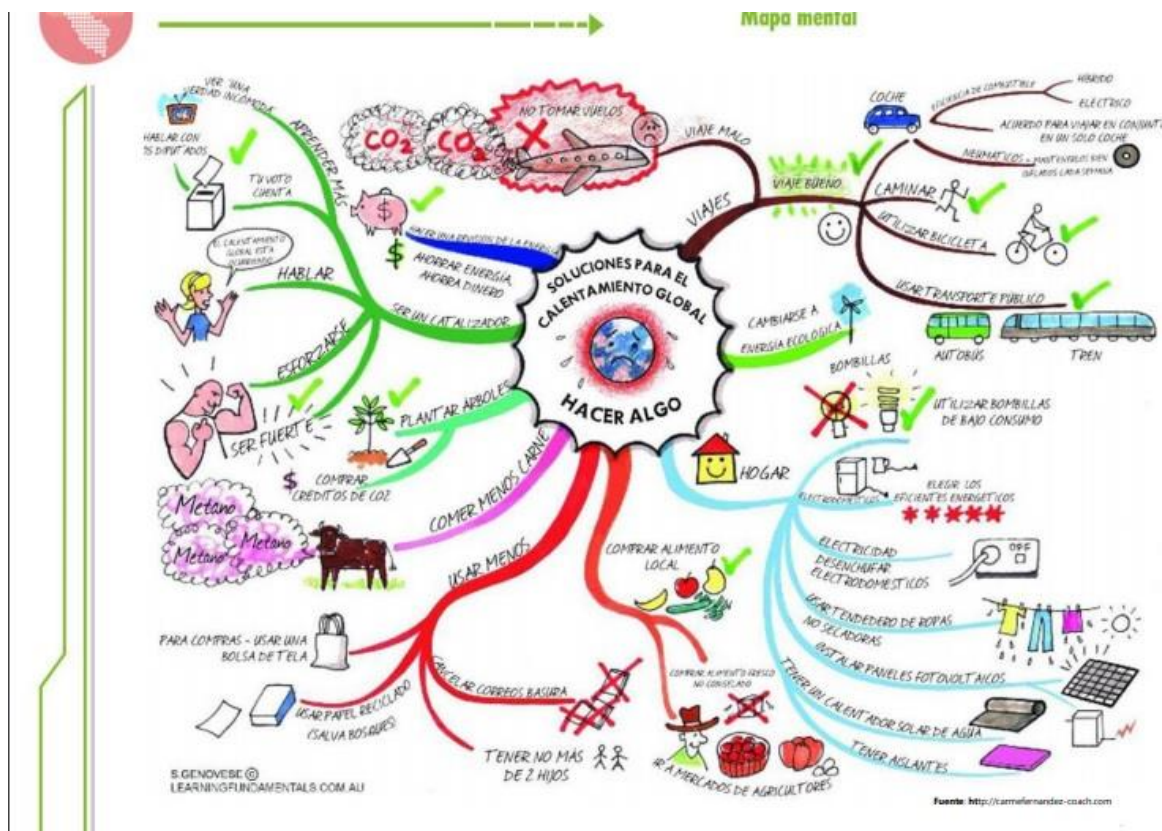
Fuente: Adriana Milena Velasco Zamudio

- **Mapa Mental**

El mapa mental es un método de análisis que permite organizar con facilidad los pensamientos, «es la forma más sencilla de gestionar el flujo de información entre tu cerebro y el exterior, porque es el instrumento más eficaz y creativo para tomar notas y planificar tus pensamientos» (Buzan, 2009, p. 2). Adicionalmente, permite tomar notas, planificar los pensamientos de una manera creativa a través de imágenes, uso de colores, símbolos, dibujos y palabras claves a modo de nemotecnia. Se utilizan para tomar apuntes, resumir un texto, planificar actividades, organizar un tema, ubicar nuevas ideas con conocimientos que ya se tienen y solucionar un problema. Tiene las siguientes características: el asunto o idea principal se coloca en el centro; los temas más importantes del asunto irradian de la imagen central de forma ramificada; las ramas comprenden una imagen o una palabra clave sobre una línea asociada; los puntos de menor importancia también forman ramas; y, finalmente, las ramas forman una estructura nodal conectada (Buzan, 1996; 2009).

Para Cassany (1993), el mapa es una forma visual de representar el pensamiento, se adapta al estilo de cada persona, es flexible, incrementa la creatividad, es como un cuadro irreplicable por lo cual se puede recordar fácilmente y no tiene final, si no es que se acaba el papel (y siempre se puede continuar en uno nuevo). El papel se convierte en la prolongación de la mente y es un buen material para iniciar la redacción. Tiene varias utilidades: organizar las ideas, resumir un texto, tomar apuntes, desarrollar un tema; y sirve para comprender las relaciones entre las partes de un tema complejo y desarrollar subtemas. El mapa mental consiste en dibujar en un papel las asociaciones mentales de las palabras e ideas que ocurren en la mente, utilizando palabras clave o de significado pleno: sustantivos, adjetivos y verbos. Los conceptos se sitúan más cerca o más lejos del centro según su importancia y se relacionan jerárquicamente. Todo tipo de signos gráficos ayuda a destacar los elementos: flechas, números, círculos, etc. El esquema resultante tiene la siguiente apariencia.

Figura 4. Mapa mental



Fuente: Buzan (2009, p. 6)

4.1.2 Estrategias de revisión

Las estrategias de revisión son herramientas que se utilizan una vez se tenga el borrador de la composición escrita y tienen la finalidad de hacer reflexionar al escritor sobre diferentes elementos como la sintaxis, la ortografía, la puntuación, etc., es decir, aspectos de contenido y aspectos formales, para identificar los errores y corregirlos, lo que conlleva a una reescritura del texto (edición), y así obtener la versión final de la composición escrita. Para este estudio se proponen dos estrategias de revisión: la *Bitácora* (tabla 5), descrita por Cassany (2006), pero, con algunos elementos de revisión añadidos por la investigadora y la *Guía de revisión* (tabla 6) diseñada por Cassany (1993).

4.1.2.1 La Bitácora.

La bitácora o cuaderno de navegación, según Cassany (2006), es una libreta para la redacción personal, el registro de lo que se escribe en clase y en casa, la brújula que marca los progresos conseguidos y las faltas a superar, es el archivo de las experiencias académicas en el curso, es «el cuaderno de a bordo en un viaje sobre el aprendizaje de la escritura» (p. 82). Es una estrategia que tiene como objetivos recoger y archivar todo lo que se escribe en clase, anotar comentarios y evaluar la progresión del aprendizaje del proceso de composición de textos; además, favorece la autonomía y responsabilización del individuo. El procedimiento consiste en que los estudiantes escriban todos sus textos en la bitácora, anotar la fecha cada vez que se escriba, tratar de hacer una gran cantidad de entradas; también, permite hacer correcciones para reflexionar y aprender de ellas, y al finalizar el curso evaluarla, tomando en consideración cantidad de entradas, autenticidad de las ideas, avance de logros y cumplimiento de metas.

La bitácora debe estar organizada de la siguiente manera: tener una sección para la corrección en la que se incluirá una lista llamada «*los más buscados*», con las faltas de ortografía y de gramática más recurrentes y su respectiva corrección; ampliarla semana a semana, repasarla y utilizarla para revisar las redacciones. Crear una sección de vocabulario de las palabras nuevas e interesantes con su respectiva definición. También, pueden escribir sobre lo que leen: libros, lecturas de clase, borradores y bitácoras de otros compañeros, etc. Cada vez que corrigen un texto deben reflexionar y contestar ¿Qué les gusta más y menos de corregir? ¿Qué es lo más fácil y difícil? ¿Qué hacen para darse cuenta de sus faltas? ¿Cómo las corrigen? (Sebranek, 1989, citado por Cassany, 2006). A continuación, se presenta la bitácora (tabla 5) en la cual se describen los elementos a tener en cuenta en la revisión de la composición escrita y las otras actividades que la integran.

Tabla 5
La Bitácora

Secciones de la Bitácora

I. Listado de vocabulario nuevo y su definición

II. Actividades de trabajo autónomo

III. Actividades de escritura

IV. Reflexiones de las actividades de auto corrección y co-corrección

V. Listado de «los más buscados»

1. Errores ortográficos y correcciones.
2. Errores de segmentación de palabras y correcciones.
3. Errores relacionados con uso de mayúsculas y minúsculas y correcciones.
4. Errores de acento ortográfico y correcciones.
5. Errores de separación de sílabas y correcciones.
6. Errores de concordancia en género y en número y correcciones.
7. Errores por omisión o adición de grafemas.
8. Errores de puntuación y correcciones.
9. Observar que los párrafos comiencen con mayúscula y terminen con punto final (no hacer listado).

Fuente: Adriana Milena Velasco Zamudio

4.1.2.2 Guía de Revisión.

Esta guía permite hacer una revisión holística, como un escritor experto, mejorando el escrito de inicio a fin, para hacerlo más claro, intenso y completo, a través de una revisión profunda y global de ideas, párrafos, puntos de vista, enfoques, etc. No necesariamente se corrigen errores, sino que, se pueden rehacer frases o ideas ya correctas para darles una forma o un sentido mejor. Cassany (1993) creó esta pauta de revisión que tiene en cuenta todos los aspectos del texto y sugiere no esperar a tener una versión completa del texto para revisar, sino que se puede ir haciendo valoraciones desde la generación de ideas, la elaboración de esquemas o en cualquier momento del largo proceso de composición del escrito, como una manera de valorar la tarea hecha y de rectificarla para que se adapte mejor a los propósitos del escritor.

Tabla 6

Guía de revisión

1. Enfoque del escrito:

- ¿El tipo de texto es adecuado a la situación?
- ¿Consigue el texto mi propósito? ¿Queda claro lo que pretendo?
- ¿Reaccionará el lector tal como espero?
- ¿Quedan claras las circunstancias que motivan el escrito?

2. Ideas e información:

- ¿Hay la información suficiente? ¿Ni en exceso ni por defecto?
- ¿Entiendo yo todo lo que se dice? ¿Lo entenderá el lector? ¿Las ideas son lo bastante claras?

3. Estructura:

- ¿Está bastante clara para que ayude al lector a entender mejor el mensaje?
- ¿Los datos están bien agrupados en apartados?

4. Párrafos:

- ¿Cada párrafo trata de un subtema o aspecto distinto?
- ¿Tienen la extensión adecuada? ¿Son demasiado extensos? ¿Hay algún párrafo - frase?
- ¿Están bien marcados visualmente en la página?

5. Frases:

- ¿Hay muchas frases negativas o demasiado largas?

6. Palabras:

- ¿He encontrado alguna repetición o muletilla frecuente?
- ¿Utilizo los marcadores textuales de manera adecuada?
- ¿El lector entenderá todas las palabras que aparecen en el texto?

7. Puntuación:

- ¿Están bien situados los signos?
- ¿Es apropiada la proporción de signos por frase?

8. Nivel de formalidad:

- ¿Hay alguna expresión o palabra informal o demasiado vulgar?
- ¿Se me ha escapado alguna expresión rebuscada, extraña o excesivamente compleja?

9. Recursos retóricos:

- ¿El texto atrae el interés del lector?

10. Presentación:

- ¿El texto da lo que el título promete?
- ¿Los márgenes, los títulos y los párrafos están bien marcados?

11. Autorreflexión:

- ¿Ésta es la mejor versión de este texto que soy capaz de escribir?

Fuente: Cassany (1993, pp. 232 – 233)

A partir de todo lo expuesto anteriormente, el estudiante aprenderá a utilizar las diferentes estrategias de planificación (lista de chequeo, guía para la planificación, guía para la organización, cuadro sinóptico, mapa conceptual y mapa mental) y de revisión (bitácora y guía de revisión) durante las primeras cuatro fases de la intervención. Para la quinta fase, el estudiante será autónomo en escoger dos estrategias de planificación que más le gusten (es obligatorio que incluya un tipo de diagramador) para realizar la planificación de la historia de vida; de igual manera, hará uso de la bitácora y de la guía de revisión para que pueda elaborar la versión final del escrito. Se espera que las estrategias faciliten la producción textual del estudiante y le permitan mejorar su percepción frente a la escritura. Los desempeños y acciones que se esperan cualificar y evaluar de los estudiantes son el uso de estas estrategias en los dos ejercicios de producción escrita de la intervención: el cuento y la historia de vida.

4.2 Fundamentación pedagógica

La propuesta de intervención pedagógica está fundamentada en la teoría del Aprendizaje Significativo, elaborada por el psicólogo y pedagogo estadounidense Paul Ausubel, desarrollada sobre una concepción cognitiva (individual) del aprendizaje, en la cual, el estudiante es considerado como un colaborador activo de su proceso de aprendizaje. La teoría del Aprendizaje Significativo se sitúa dentro del modelo pedagógico del Constructivismo, en el cual, según Piaget, el conocimiento es el resultado de construcciones que se modifican mediante dos procesos: la asimilación, que consiste en la incorporación al cerebro de elementos externos, a partir de los cuales el sujeto construye esquemas mentales de asimilación para abordar la realidad; y la acomodación, que se refiere al cambio de los esquemas o a la necesidad de ajustarse a una nueva situación; y es a través de la acomodación como se da el desarrollo cognitivo (Moreira, 1997).

Siguiendo el planteamiento, el Aprendizaje Significativo se da cuando un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, es decir, con la estructura cognitiva ya existente; por lo tanto, la nueva idea podrá ser aprendida si la idea precedente se ha entendido de manera clara. «El aprendizaje significativo constituye una forma de aprendizaje consistente en activar experiencias y conocimientos previos con los que se relaciona e integra el nuevo conocimiento, en un proceso que implica atribución de significado o comprensión

de conceptos» (Rivas, 2008, p. 28). Por consiguiente, al relacionar ambos conocimientos, el previo, adquirido en situaciones cotidianas o en contextos escolares, con el adquirido, se forma una conexión que será el nuevo aprendizaje o «Aprendizaje Significativo», el cual se caracteriza por ser permanente; estar basado en la experiencia y ser transferible, es decir, el saber adquirido por los estudiantes podrá ser posteriormente utilizado en nuevas situaciones y contextos, de ahí que, más que memorizar es necesario entender lo que se está aprendiendo.

En cuanto al rol docente, se distinguen tres funciones esenciales: la de «facilitador» de los conocimientos y conocedor de la materia a fondo, lo que le exige la actualización de los contenidos y la renovación de las estrategias de aprendizaje, adaptadas a la asignatura, al entorno y a los participantes. La segunda función es la de «gerente», responsable de tareas de organización, dominio y seguimiento a cada uno de los procesos de aprendizaje. En tercer lugar, el docente es el «líder» que conduce a los participantes al logro de resultados compartidos por ellos mismos (Rivas, 2008). En el primer acercamiento con los estudiantes, el docente debe iniciar identificando los conocimientos previos de los alumnos, los cuales deben ser claros y precisos antes de adquirir los nuevos conocimientos. «La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes» (Díaz Barriga, 1998. Pág. 5). También es importante exponer los objetivos a los estudiantes porque les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados (Díaz Barriga, 1998).

Por su parte, el estudiante es el protagonista de su aprendizaje, un colaborador activo, comprometido con la organización y creación de su propio conocimiento, construye significados y resuelve problemas. Un ambiente interactivo entre docente, aprendices y tareas es el ideal para estimular este proceso productivo, donde el estudiante se nutre de la necesidad de colaborar y cooperar con la comunidad en que se comparten los problemas y sus soluciones. Finalmente, la organización del conocimiento para el Aprendizaje Significativo, exige la extensión, la intensidad y la combinación de saberes que se convertirán en conocimientos significativos y organizados en redes y configuraciones que van de lo simple a lo complejo (Rivas, 2008).

De acuerdo con lo anterior, antes de iniciar la intervención pedagógica, se discutirá con los estudiantes sus conocimientos previos sobre la escritura y la producción escrita, y se les dará a conocer el objetivo general de aprendizaje: mejorar la competencia de producción escrita de textos narrativos a través del uso de estrategias de planificación y de revisión; y los objetivos específicos: reconocer las características esenciales y diferencias de los textos narrativos; hacer uso de las estrategias de planificación y de revisión para la composición escrita y construir producciones escritas de mayor calidad teniendo en cuenta la evaluación y retroalimentación docente. De igual manera, se expondrá a los estudiantes los resultados de aprendizaje que se esperan de ellos: reconocimiento de las características de los textos narrativos; producción de textos narrativos con el uso de estrategias de planificación y de revisión y la construcción de producciones escritas de mayor calidad teniendo en cuenta las actividades de evaluación y retroalimentación docente. Adicionalmente, se espera la participación de los estudiantes en la escritura del libro «Construyamos la memoria de nuestro país», una antología de historias de vida.

Adicionalmente, esta intervención pedagógica cuenta con un tipo de evaluación formativa (cualitativa y cuantitativa), que consiste en dar retroalimentación al estudiante para que tome acciones correctivas y mejore su desempeño. Este mejoramiento se puede generar si la evaluación cumple con cinco condiciones: 1) retroalimentar a los estudiantes de manera efectiva, 2) involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, 3) ajustar el proceso de enseñanza con base en los resultados de las evaluaciones, 4) reconocer que la evaluación tiene un impacto grande en la motivación y autoestima de los estudiantes y finalmente, 5) promover la necesidad de la autoevaluación para que los estudiantes entiendan cómo mejorar (López, 2013). De acuerdo con estos aspectos, se consideran los siguientes tipos de evaluación con la finalidad de propiciar la interacción, la reflexión y la retroalimentación:

-Heteroevaluación. Hace referencia al proceso de evaluación realizado por el profesor o alguien diferente al estudiante y sus compañeros. Lo ideal es que el alumno evaluado cuente con las correspondientes explicaciones (Ribas, 2010).

-Coevaluación. Es la evaluación cooperativa por parte de los compañeros, creando un espacio de interacción social que genera retroalimentación y apoyo por parte de los interlocutores (Ribas, 2010).

-Autoevaluación. Es la evaluación reflexiva que realiza el propio estudiante de su proceso de aprendizaje y de los resultados obtenidos, es decir, el estudiante asume la responsabilidad de monitorear su propio proceso de aprendizaje para desarrollar solución a sus problemas. La autoevaluación tiene como fin alejar progresivamente al estudiante del acompañamiento que le proporciona el profesor y situarlo en un camino de aprendizaje autónomo (Ribas, 2010).

En consecuencia, se evaluará cuantitativa y cualitativamente así: la evaluación cuantitativa de 0 a 5 aplicará en tres casos: en las versiones finales del cuento y de la historia de vida (anexando lista de chequeo, guías, diagramador, borrador, bitácora y rúbricas de evaluación); y en la revisión general del portafolio. El resto de actividades tendrá evaluación cualitativa a través de rúbricas de desempeño creadas como escalas tipo Likert, las cuales calificarán el trabajo individual a través de conceptos de mejora y retroalimentación. El estándar de medida estará basado en los términos de muy bien, bien, aceptable, regular y necesita mejorar, lo cual será útil para la caracterización de los estudiantes bajo el concepto de desempeño durante las actividades. El tipo de evaluación cualitativa es muy útil en pro de la motivación y autoestima de los estudiantes porque no los encasilla en números.

4.3 Unidad de análisis, categorías, subcategorías y objetivos de aprendizaje

La unidad de análisis es el objeto de estudio o fenómeno principal que se está analizando en una investigación. Las categorías de análisis son los conceptos desarrollados por el investigador para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con el objeto de estudio o fenómeno que está bajo investigación, las cuales emergen de la unidad de análisis y sirven para entender y organizar el proceso o fenómeno al que hacen referencia. Conforme van surgiendo en el análisis, van explicando más el problema y encontrando los significados presentes en los datos (Hernández Sampieri, 2014).

La categoría central o clave debe ser el centro del proceso o fenómeno, el tema que lo explica más, que contribuye en mayor medida a la variación de los datos y el que tiene más implicaciones para la generación de teoría; a su vez, de ella emergen las subcategorías,

con las que mantiene una relación lógica y consistente porque los datos no deben forzarse (Hernández Sampieri, 2014). De las subcategorías surgen los objetivos de aprendizaje, que son metas específicas, susceptibles de observarse, medirse y evaluarse, los cuales expresan de manera clara lo que el estudiante debe demostrar al terminar una etapa o periodo de aprendizaje y son útiles para mostrar los cambios y progresos que está haciendo el estudiante hacia el logro de resultados específicos.

En la presente investigación se identificó como unidad de análisis la composición escrita, la cual es el fenómeno u objeto de estudio. Se definió solamente una categoría llamada subprocesos de la escritura, porque es el tema que mejor explica el fenómeno de la composición escrita y es el eje sobre el cual se construyó la propuesta pedagógica. De la categoría se desprendieron tres subcategorías correspondientes a las tres fases del subproceso de escritura y para cada una se establecieron objetivos de aprendizaje específicos, claros, observables, medibles y evaluables, que se espera sean alcanzados por los estudiantes durante la intervención. El cambio medido por los objetivos debe representar el progreso que la intervención pedagógica espera hacer en los estudiantes del ciclo 3.2 del Liceo Femenino.

Tabla 7*Unidad de análisis, categorías, subcategorías y objetivos de aprendizaje*

Unidad análisis	Categoría	Sub-categorías	Objetivos de aprendizaje de la propuesta
Composición escrita	Subprocesos de la escritura	Planificación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determina los factores comunicativo- contextuales. 2. Explora sobre el tema que va a escribir. 3. Elabora un esquema o plan de escritura.
		Textualización	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demuestra correcta sintaxis de las oraciones. 2. Organiza las ideas principales y las desarrolla. 3. Presenta una idea principal en cada párrafo. 4. Utiliza marcadores discursivos. 5. Desarrolla coherencia local y global. 6. Ordena lógicamente hechos o ideas. 7. Adecua el título al contenido. 8. Mantiene la composición sobre el mismo tema. 9. Evita repeticiones léxicas utilizando sinónimos. 10. Demuestra adecuado manejo de los tiempos verbales. 11. Elabora un borrador del texto.
		Revisión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demuestra conocimiento de las reglas ortográficas. 2. Segmenta correctamente las palabras. 3. Utiliza correctamente las mayúsculas y las minúsculas. 4. Los párrafos comienzan con mayúscula y terminan con punto final. 5. Marca la tilde en los casos correspondientes. 6. Separa las sílabas correctamente. 7. Demuestra concordancia en género y en número. 8. No omite o adiciona grafemas. 9. Utiliza adecuadamente los puntos, las comas, punto y coma, comillas, dos puntos, signos de admiración, signos de interrogación, etc. 10. Monitorea que el texto refleje las metas propuestas inicialmente. 11. Modifica el contenido y la organización del texto. 12. Realiza la versión final del texto.

4.4 Fases de la intervención pedagógica

En general, la intervención pedagógica consta de la realización de dos composiciones escritas, una de cuento y otra de historia de vida, para lo cual, se desarrollarán las siguientes actividades: primero, antes de iniciar la escritura, los estudiantes deberán contestar la lista de chequeo y las guías correspondientes a la planificación, que les permitirá analizar la situación retórica, fijarse metas y buscar la información en diferentes fuentes. Segundo, harán el esquema utilizando los diagramadores para la organización estructurada de la información. Tercero, empezarán la redacción del texto, con la visualización permanente del diagramador, hasta lograr la primera versión o borrador del texto. Cuarto, revisarán y corregirán el texto con la ayuda de la bitácora y de la guía de revisión. Quinto, empezarán la escritura de la versión final (edición).

Adicionalmente, se hará uso de un portafolio donde se anexarán todas las evidencias de las sesiones (listas de chequeo, guías, diagramadores, borradores, versiones finales, rúbricas de evaluación, planes de mejoramiento y bitácora). El portafolio es un instrumento que recoge el trabajo del estudiante por un período prolongado y compila las evidencias del proceso de aprendizaje. Se caracteriza por ser continuo ya que sirve para evaluar de manera formativa (durante) y sumativa (al final), es reflexivo porque promueve en el estudiante la reflexión y la introspección sobre sus aprendizajes, refleja cambios y crecimiento durante el proceso, permite monitorear los avances y progresos del estudiante, integra al estudiante en el proceso de aprendizaje y promueve el aprendizaje auto-dirigido (López, 2013).

En consecuencia, para el logro de estas actividades, la intervención pedagógica está organizada en cinco fases, la primera fase es «Quiero ser escritor», que comprende cinco sesiones; la segunda fase es la «Unidad didáctica de planificación», de cinco sesiones; la tercera fase es la «Unidad didáctica de textualización» de siete sesiones; la cuarta fase es la «Unidad didáctica de revisión», de siete sesiones y la quinta fase es «Manos al libro: Construyamos la memoria de nuestro país», de siete sesiones; para un total de 31 sesiones de 60 minutos cada una. Las cuatro primeras fases son teórico prácticas y en ellas se darán a conocer los contenidos conceptuales y las estrategias de composición escrita que permitirán al estudiante mejorar su percepción frente a la escritura y evolucionar de escritor novato a escritor experto. La última fase es totalmente práctica y se caracteriza por un trabajo de

escritura colaborativa enfocado en la producción del libro de antologías de historias de vida de los estudiantes del ciclo 3.2.

4.4.1 Primera fase: *Quiero ser escritor*

Esta primera fase comprende cinco sesiones de clase ([Anexo 5](#)) y tiene el objetivo de motivar la composición escrita en los estudiantes del ciclo 3.2. Las dos primeras sesiones son de diagnóstico y a partir de la tercera se da inicio a la intervención como tal. En la primera sesión se hará la actualización de la caracterización y diagnóstico de los estudiantes nuevos, a través de la encuesta de caracterización ([Anexo 1](#)) y una prueba diagnóstica similar a la de sus compañeros. En la segunda sesión se procederá con el desarrollo del Cuestionario de percepción de la escritura ([Anexo 3](#)) y del Cuestionario de autorreporte: Test de Autorregulación de la Escritura (TAE) ([Anexo 4](#)), los cuales examinan la percepción de los sujetos en calidad de escritores en cinco categorías: planificación, redacción, revisión, motivación y autoeficacia; además, el TAE hace la medición de la autorregulación de los estudiantes en las tareas de composición escrita.

En la tercera sesión se definirá qué es la escritura y cuál es su importancia y se mostrará el video *El león que no sabía escribir*, cuento infantil de Martin Baltscheit, con el cual se abrirá una discusión sobre la importancia de la escritura. También, se hará la presentación de la actividad «Construyamos la memoria de nuestro país», que tiene como objetivo general motivar la escritura de historias de vida para la publicación de un libro de antologías. En la cuarta sesión se tratará el tema de los subprocesos de la escritura: planificación, textualización y revisión, y se explicará qué es el portafolio y qué es la bitácora, con la finalidad de que los estudiantes empiecen a hacer uso de ellos. En la quinta sesión se explicarán las diferencias entre escritores novatos y escritores expertos, con el objetivo de invitar a los estudiantes a apropiarse de las estrategias que utilizan los escritores expertos. Finalmente, se exigirá a los estudiantes el uso del portafolio como instrumento para guardar todas las evidencias escritas de la clase (producciones escritas, guías, diagramadores, rúbricas y demás documentos que se trabajen en clase).

4.4.2 Segunda fase: Unidad didáctica de planificación

En la sexta sesión se dará inicio a esta segunda fase, la cual tiene una duración de cinco sesiones dedicadas al subproceso de planificación ([Anexo 6](#)). Los objetivos de aprendizaje son: reconocer la importancia de utilizar estrategias en el subproceso de planificación y realizar la planificación de un cuento. Los elementos teóricos que serán abordados son las estrategias de planificación: primero, la lista de chequeo, útil para la reflexión y evaluación de los elementos teóricos de la planificación; segundo, la guía para la planificación y la guía para la organización del texto, las cuales permiten trazar el plan de escritura; tercero, los diagramadores (cuadro sinóptico, mapa conceptual y mapa mental), que permiten la organización de la información de manera jerárquica en un esquema visual que servirá de guía para toda la composición escrita. Otros contenidos son: definición de la situación retórica (tema, propósito y audiencia), a través de las preguntas orientadoras qué escribo, cuál es mi intención, para quién escribo; el género narrativo y sus diferentes tipos de textos (cuento, fábula, leyenda y mito); y las fuentes primarias y secundarias.

Los desempeños y acciones que se esperan cualificar y evaluar de los estudiantes están relacionadas con el uso de las estrategias de planificación, los conocimientos sobre los géneros narrativos de cuento, fábula, leyenda y mito y con la planificación del cuento. Finalmente, los indicadores alcanzados en esta fase serán: la determinación de factores comunicativo - contextuales, la exploración del tema que se va a escribir en fuentes primarias y secundarias y la elaboración del esquema o plan de escritura con el uso de los diagramadores.

4.4.3 Tercera fase: Unidad didáctica de textualización

En la decimoprimer sesión se dará inicio a esta tercera fase, la cual tiene una duración de siete sesiones dedicadas al subproceso de textualización ([Anexo 7](#)). El objetivo de aprendizaje es realizar la redacción del cuento que ya pasó por el subproceso de planificación. Los elementos teóricos que serán abordados giran en torno al párrafo, para lo cual, se profundizará en: la organización de las ideas principales y su desarrollo, el orden lógico de hechos o ideas, la presencia de una idea principal en cada párrafo, el desarrollo de la coherencia local y global, la cohesión y los marcadores discursivos, el uso de los sinónimos para evitar las repeticiones léxicas, la sintaxis de las oraciones de forma lógica y

comprensible, los tiempos verbales, la adecuación del título al contenido y la importancia de mantener la composición sobre el mismo tema. En adición, se explicarán otros textos narrativos como la crónica, la noticia y la anécdota; y las figuras literarias de metáfora, personificación, símil o comparación, hipérbole y onomatopeya, estas últimas con la finalidad de enriquecer la composición del cuento.

Los desempeños y acciones que se esperan cualificar y evaluar de los estudiantes están relacionadas con los conocimientos sobre los géneros narrativos de crónica, noticia y anécdota, las figuras literarias y con la textualización del cuento que permitirá obtener el primer borrador. Finalmente, los indicadores alcanzados en esta fase serán: la organización y desarrollo de las ideas principales, organización lógica de hechos o ideas, la presencia de una idea principal en cada párrafo, la coherencia local y global, el uso de sinónimos para evitar repeticiones léxicas, la sintaxis, el uso de marcadores discursivos, el adecuado manejo de los tiempos verbales y la realización del borrador del cuento.

4.4.4 Cuarta fase: Unidad didáctica de revisión

En la decimoctava sesión se dará inicio a esta cuarta fase, la cual tiene una duración de siete sesiones dedicadas al subproceso de revisión ([Anexo 8](#)). El objetivo de aprendizaje es utilizar estrategias en el subproceso de revisión para garantizar la calidad del texto escrito. Los elementos teóricos sobre revisión que serán abordados hacen énfasis en el desarrollo de la competencia textual del alumno desde una perspectiva eminentemente lingüística: las reglas ortográficas, la segmentación de palabras, el uso de las mayúsculas y las minúsculas, el acento ortográfico, la separación de las sílabas, la concordancia en género y en número y los signos de puntuación.

Además, los estudiantes harán uso de dos estrategias, la bitácora y la guía para la revisión. La primera permitirá la revisión de los elementos lingüísticos y la segunda, es una revisión holística y profunda de toda la composición. La guía de revisión plantea once categorías de análisis y reflexión: enfoque del escrito (propósito, audiencia, intención); ideas e información (información suficiente); estructura (organización); párrafos (desarrollo de un tema); frases (extensión); palabras (repetición lexical); puntuación (correcto uso); nivel de formalidad (palabras informales); recursos retóricos (cómo hacer el texto más interesante); presentación (pertinencia del título) y, finalmente, la autorreflexión, donde el estudiante se

preguntará a sí mismo: ¿ésta es la mejor versión de este texto que soy capaz de escribir? (Cassany, 1993). En adición, se dará un espacio para abordar el género narrativo de la novela y se propone la lectura de *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez.

Los desempeños y acciones que se esperan cualificar y evaluar de los estudiantes están relacionados con la revisión del cuento que permitirá obtener la versión final (edición). Por lo tanto, se tendrá en cuenta que se haya utilizado la guía de revisión y la bitácora, esta última debe contener un listado de errores gramaticales y su respectiva corrección, la definición de nuevo vocabulario, reflexiones sobre la propia escritura y otras composiciones escritas que se trabajen en clase o que se hagan de manera autónoma (opcionales). Finalmente, los indicadores alcanzados en esta fase serán: la demostración del conocimiento de las reglas ortográficas, la correcta segmentación de palabras, el uso correcto de la mayúscula, el uso correcto del acento ortográfico, la adecuada separación silábica, la concordancia en género y en número, el uso correcto de los signos de puntuación y que el texto refleje las metas propuestas inicialmente.

4.4.5 Quinta fase: *Manos al libro: Construyamos la memoria de nuestro país*

Esta quinta fase inicia en la sesión vigésimo quinta, y tiene una duración de siete sesiones de clase dedicadas exclusivamente a la producción escrita de la historia de vida y su posterior socialización ([Anexo 9](#)). Asimismo, la fase está dividida en cinco subfases: planificación, textualización, revisión, edición y reedición. Se iniciará con la explicación teórica de lo que es una historia de vida y sus características; posteriormente, en la subfase de planificación, el estudiante realizará la planificación de su historia de vida, para lo cual, podrá decidir si quiere trabajar con las guías de planificación y organización o con la lista de chequeo, de igual manera, será autónomo en escoger qué tipo de diagramador le gusta más; además, deberá entregar en un diagramador todo el plan de escritura de su historia de vida. En la subfase de textualización, el estudiante se dedicará a la elaboración del borrador, el cual será revisado en la subfase de revisión según los criterios de la bitácora y de la guía de revisión, las cuales le permitirán al estudiante reconocer sus errores más frecuentes y solucionarlos. Se realizarán actividades de evaluación, retroalimentación y plan de mejoramiento antes de la presentación de la versión final de la historia de vida. En la fase de edición, el estudiante se dedicará a realizar la versión final. Sin embargo, la versión final

pasará por otro proceso de evaluación y retroalimentación; por lo tanto, algunos estudiantes se podrán ver obligados a realizar una re escritura del texto (reedición).

Para efecto de la publicación del libro, cada estudiante transcribirá su historia de vida en un documento de Word, en letra negra, tamaño de fuente 12, interlineado de 1.5, fuente Times New Roman, y podrá anexar fotografías personales. La docente se encargará de organizar la información, de la impresión y de la publicación del libro, el cual será socializado en el Liceo Femenino Mercedes Nariño ante los directivos, los profesores, los administrativos y los estudiantes de los sábados. A continuación, la figura 5 muestra lo que se espera sea la portada del libro, la cual puede modificarse por sugerencia de los participantes. Finalmente, para dar cierre a la intervención, se realizará el diagnóstico final con los mismos instrumentos: Cuestionario de percepción de la escritura ([Anexo 3](#)) y Cuestionario de Autorreporte ([Anexo 4](#)), con el propósito de medir la intervención pedagógica.

Figura 5. Portada del libro «Construyamos la memoria de nuestro país»



Fuente: Adriana Milena Velasco Zamudio

5. ANÁLISIS DE DATOS

5.1 Gestión del análisis

Inicialmente, esta investigación se tituló «Estrategias de planificación y de revisión para la producción de historias de vida en los estudiantes del ciclo 2 del Liceo Femenino», y surgió a partir de las necesidades escolares en composición escrita según la prueba diagnóstica realizada el 19 de octubre de 2019. La investigación fue pensada desde el enfoque cualitativo y el paradigma socio-crítico. La investigación cualitativa «se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto» (Hernández Sampieri, 2014, p. 358); y, el paradigma socio-crítico «tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros» (Alvarado y García, 2008, p. 190). A partir de estos dos postulados, se pensó que, una vez identificadas las necesidades de mejoramiento de la escritura de los estudiantes y a través de la capacitación de los mismos, se construiría conocimiento y así se causaría la transformación social.

Por lo tanto, se pensó en un diseño metodológico de tipo investigación-acción (IA), un trabajo colaborativo entre profesor y estudiantes, de forma participativa, con el propósito de mejorar la misma práctica pedagógica a través de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, y con cada ciclo avanzar hacia la solución de problemas cada vez más grandes y así generar cambios progresivamente más notorios (Latorre, 2003). Por consiguiente, se diseñó una propuesta pedagógica enfocada en la enseñanza de estrategias de planificación y de revisión para el mejoramiento de la producción escrita de texto narrativo, tipo historia de vida. También, se pensó como actividad, la escritura colaborativa del libro «Construyamos la memoria de nuestro país», una antología de historias de vida de los estudiantes, donde ellos contarán experiencias relacionadas con su situación de desplazamiento forzado, de violencia u otro tipo de experiencias relacionadas con sus lugares de origen.

Sin embargo, la pandemia de 2020, llevó al cierre de los colegios y, con ello, al reemplazo de la educación presencial por la educación virtual, lo cual afectó el desarrollo de la investigación. En consecuencia, y para no perder el trabajo que ya se había realizado, se

repensó el tipo de investigación, lo que conllevó a cambiar el título, el problema, los objetivos y la metodología de la investigación, limitando el estudio al abordaje de la composición escrita, sin posibilidad de hacer ningún tipo de intervención pedagógica para el mejoramiento de la misma.

La nueva investigación se titula «Estrategias para el mejoramiento de la composición escrita de los estudiantes del ciclo 3.2 del Liceo Femenino Mercedes Nariño»; igualmente de enfoque cualitativo y con un diseño de investigación de tipo Estudio de caso, porque tuvo el objetivo de estudiar en profundidad una unidad de análisis específica, la cual fue la composición escrita, el tema relevante que guio el estudio. El método de análisis fue la observación participante, porque permitió obtener conocimientos profundos del tema o situación en particular. En cuanto a la propuesta de intervención pedagógica enfocada en el mejoramiento de la composición escrita y la actividad «Construyamos la memoria de nuestro país», se optimizó el diseño porque se pensó desde la innovación pedagógica y se mantuvo la actividad de escritura del libro. Se deja disponible la propuesta para implementarla en una futura investigación, ya sea cuando se regrese a la educación presencial o cuando se mejoren las actuales condiciones de educación virtual en el Liceo Femenino.

Frente a este último aspecto, cabe mencionar que el Liceo redujo drásticamente el horario de clase de los estudiantes de los sábados, quienes pasaron de una jornada presencial de 7:00am a 5:00pm a una virtual de 7:00am a 10:15am; incluso, hubo cambios en la organización general del programa y los contenidos y se integraron diferentes ciclos en un mismo horario. Como resultado, cada campo de pensamiento se redujo a 30 minutos, así, para el pensamiento comunicativo quedaron 15 minutos para inglés y 15 para español, tiempo insuficiente incluso para hacer clase; de ahí que, no se realizaran procesos de revisión, evaluación y retroalimentación de las tareas asignadas, no se llevara control de asistencia porque no había tiempo para llamar a lista y se calificara por cantidad de tareas entregadas y no por la calidad de las mismas. La escasez del tiempo fue la limitación más importante para la ejecución de la intervención pedagógica en 2020 y, por consiguiente, no se logró la culminación de la investigación inicial.

5.2 Innovación pedagógica

Innovación pedagógica es el conjunto de metodologías, técnicas y estrategias pedagógicas innovadoras que utilizan los docentes en los procesos formativos, con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza. La innovación pedagógica se da en la práctica profesional del «profesor-investigador» (Gutiérrez, Bustamante y Acuña, 2013), que tiene un propósito definido y una visión de lo que quiere lograr con sus estudiantes; además, es capaz de generar comunidades donde la inquietud sea siempre la búsqueda por el sentido de lo que aprenden sus alumnos. «Se trata de escucharlos más, de atender sus intereses, de promover en ellos el gusto por aprender» (Ortiz, 2019, p. 96). Hacen parte de la innovación pedagógica: el aprendizaje dialógico, el construccionismo, las pedagogías diferenciadas, el aprender a hacer, las comunidades de aprendizaje, la personalización, la creación de múltiples espacios y tiempos para el aprendizaje y la enseñanza para la comprensión (Rivas, 2017). En adición, la innovación pedagógica no sólo está presente en la educación presencial, sino también en la virtual y en la híbrida, trabajando y mejorando los procesos de diseño, desarrollo y producción de recursos TIC que se requieren para la optimización de la planeación didáctica de los docentes.

En cuanto a las características de los proyectos de innovación pedagógica, la Fundación Telefónica (2014) elaboró un decálogo: 1) Ofrecer una experiencia vital de aprendizaje al estudiante, que va más allá de la adquisición de conocimientos o de habilidades, a crear oportunidades de cambio para su vida futura. 2) Formación autónoma y en grupo donde el formador es facilitador del proceso y el alumno es protagonista de su propio aprendizaje, a través de metodologías activas de aprendizaje (aprender haciendo). 3) Aprendizaje más allá del aula, uniendo contextos de aprendizaje formal e informal, curricular y extracurricular, con el objetivo de construir un entorno personal de aprendizaje. 4) Fomenta situaciones para el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo con agentes internos y externos al grupo. 5) Fomenta la adquisición de competencias (conocimientos, actitudes y habilidades) que permitan al alumno aprender a aprender. 6) Aprendizaje con experiencias significativas, auténticas y vitales con compromiso emocional y en valores. 7) Desarrollo de actividades desde la creatividad, la divergencia y el reto. 8) Plantea la evaluación como una herramienta de aprendizaje del alumno, contemplando la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación a partir de rúbricas, escalas y registros de desempeño competenciales. 9)

Uso de las TIC como conocimiento transversal para desenvolverse adecuadamente en la cultura y sociedad digitales. 10) Experiencia de aprendizaje sostenible, identificando logros, mejores prácticas, conocimiento adquirido y propuestas para su crecimiento y replicabilidad.

A partir de lo anterior, se diseñó la propuesta de intervención desde la innovación pedagógica, con las siguientes características: en primer lugar, su metodología, de enfoque cognitivo, hace énfasis en el nivel individual y está desarrollado sobre una concepción cognitiva del aprendizaje, donde el estudiante es considerado como colaborador activo de su proceso de aprendizaje. Se enmarca en la corriente pedagógica del Constructivismo, en el cual, se da un proceso de «interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje» (Ortiz, 2015, p. 97). En particular, sigue la teoría del Aprendizaje Significativo, donde el estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, generando un aprendizaje permanente, transferible a otros contextos, no memorístico y basado en la experiencia.

En segundo lugar, la intervención pedagógica diseñada es una propuesta de innovación pedagógica porque fomenta la participación activa de los estudiantes, convirtiendo el aula en un escenario de experiencias de aprendizaje. Por una parte, las sesiones inician con preguntas orientadoras sobre el tema de la clase, activando los conocimientos previos de los estudiantes y, por otra parte, hay actividades de discusión grupal. El ambiente interactivo entre docente, aprendices y actividades estimula el proceso de aprendizaje porque sitúa al estudiante como el protagonista de su aprendizaje y promueve su compromiso con la organización y creación de su propio conocimiento; en adición, el estudiante también es colaborador activo y cooperador con la comunidad con quienes se comparten los problemas, para lograr juntos la resolución de los mismos y la construcción de significados.

En tercer lugar, porque busca la autonomía del alumno, la cual se logra a través del trabajo autónomo donde el estudiante invierta tiempo en su propio aprendizaje, el cual está constituido por la lectura de obras literarias y por ejercicios de escritura, que le servirán para afianzar su conocimiento de los subgéneros narrativos y para el fortalecimiento de la escritura creativa. Otras actividades que promueven la autonomía son el uso consciente de las rúbricas

de autoevaluación, el empleo de las estrategias de revisión y el uso del portafolio, los cuales generan procesos de revisión y de reflexión en el estudiante, que lo conducen a la toma de acciones correctivas sobre su desempeño y lo encaminan dentro del aprendizaje auto dirigido.

En cuarto lugar, porque se promueve un trabajo de escritura en un contexto real de uso. Las actividades de escritura no están diseñadas como «tareas» para pasar a un nivel superior, sino que, se pensaron para sacar la escritura del aula a través de la publicación del libro de historias de vida. También, el libro es la motivación para que el estudiante reconozca la escritura como el medio de comunicación para narrar la historia de Colombia desde su experiencia y su contexto.

En quinto lugar, porque promueve el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo. El principal trabajo en equipo es la escritura del libro y, aunque la escritura es individual, todos los actores están comprometidos con una tarea en común, en la cual todos pueden expresar sus inquietudes o lo que desean sea el producto final. Adicionalmente, se han diseñado actividades donde se intercambiarán las composiciones escritas y los compañeros se podrán hacer sugerencias de cómo mejorar los textos, hacerlos más atractivos y/o más comprensibles. Por otro lado, está el aprendizaje colaborativo, el cual será muy interesante en el ciclo 3.2 porque involucra la interacción y apoyo entre jóvenes y adultos de diferentes edades, lo cual de por sí rompe con la estructura de la escuela tradicional donde los estudiantes de un mismo curso tienen un rango homogéneo de edad. Una de las actividades que favorecerá el aprendizaje colaborativo será la coevaluación de la composición escrita del compañero, desde la detección y corrección de los errores descritos en la bitácora.

En sexto lugar, porque integra estrategias cognitivas definidas que facilitan el aprendizaje, en este caso, el uso de los diagramadores, los cuales ayudan al estudiante a desarrollar los procesos cognitivos de clasificar, explicar, sintetizar, categorizar, organizar y estructurar la información con la intención de lograr una representación correcta de la misma. Los diagramadores son estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de planificación y de textualización; útiles en todas las disciplinas para facilitar el aprendizaje de cualquier tema.

En séptimo lugar, porque propone un tipo de evaluación formativa de tipo coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, esta última, permitirá la revisión, la interacción, la retroalimentación docente y la elaboración de planes de mejoramiento con la

finalidad de favorecer la construcción de producciones escritas más extensas y de mayor calidad. Para el logro de estas actividades se dispondrá de tiempo extra para tutoría individual o en grupos pequeños, que a la vez favorecerá el aprendizaje personalizado. Por otra parte, la evaluación no se centrará, por ejemplo, en el conocimiento de las reglas gramaticales, sino en el uso de las reglas gramaticales en contexto, en ejercicios de escritura reales.

En octavo lugar, porque la propuesta fue diseñada por una docente - investigadora, que no sólo es profesora de español, sino que también desarrolla otros roles: tutora, guía personal, facilitadora, gerente y líder; que tiene en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes, quien los escucha, promueve en ellos el gusto por aprender y constantemente se pregunta si el proceso está funcionando o no. Además, porque crea comunidad con sus estudiantes, donde se desarrolla un rol democrático e igualitario en decisiones escolares y organizativas.

Finalmente, la intervención es una propuesta de innovación pedagógica porque la evidencia del aprendizaje será demostrada con la publicación del libro «Construyamos la memoria de nuestro país» y su posterior socialización ante las directivas, los profesores, los administrativos y los estudiantes del Liceo Femenino de los ciclos de los sábados. En conclusión, la propuesta ofrecerá una experiencia vital de aprendizaje al estudiante, que reconocerá en la escritura la forma de comunicar sus experiencias de vida, muy valiosas porque contribuirán a la construcción de memoria histórica de Colombia, proceso que a su vez también traerá bienestar emocional, perdón, resiliencia y paz a las víctimas del conflicto armado del país.

5.3 Balance de posibilidades pedagógicas en el marco de la educación en pandemia

La educación en pandemia es una oportunidad para repensar el futuro de la educación, incluso ha acercado a los docentes y a las instituciones al concepto de innovación pedagógica, aún si desconocían del tema. La pandemia llevó la educación a la virtualidad, y con ello al surgimiento de nuevos interrogantes: ¿qué metodologías funcionan en la virtualidad?, ¿con cuáles estrategias aprende en virtualidad el alumno?, ¿qué hace que disfrute de una clase virtual?, ¿qué lo motiva?, ¿sirve lo que se está haciendo?, ¿está realmente el estudiante «conectado» con la clase?; y, a partir de estos cuestionamientos, surge el docente investigador, aquel que es capaz de dar el lugar protagónico al estudiante; dar sentido al

proceso de enseñanza y aprendizaje; de activar en el estudiante el deseo y la voluntad de aprender y de ampliar sus capacidades; de construir puentes con la vida de los alumnos para favorecer el aprendizaje dialógico donde todos aprendan; de promover la comprensión más que la memorización y de generar compromiso social y de transformación en un mundo lleno de injusticia (Rivas, 2017).

Por lo anterior, la educación en pandemia está llevando a los docentes a la innovación pedagógica, es decir, a la reflexión de su quehacer diario, a modificar la planeación de sus clases para hacerlas más funcionales y a evaluar si responden a las necesidades de los estudiantes. La educación está cambiando y con ello surge un cuestionamiento sobre la escuela tradicional, aquella que promueve la desigualdad social; separa a los alumnos en grupos fijos por edades; está integrada por programas curriculares homogéneos; el motor de aprendizaje es el temor a la expulsión, a la sanción, a la mala nota y al castigo de los padres; y la pedagogía es «primordialmente expositiva y bancaria, donde el docente sabe y el alumno escucha, copia, memoriza y recita en el examen» (Rivas, 2017, p. 38). Por lo tanto, la educación en pandemia ha demostrado que se debe revisar el currículo y la evaluación estandarizada, porque se lleva años enseñando lo mismo y los estudiantes ya no encuentran útiles esos aprendizajes.

En consecuencia, el docente investigador debe favorecer el aprendizaje significativo, el aprendizaje personalizado, la autonomía, la creatividad y la originalidad, estimulando a los estudiantes a actuar en un mundo transformante. La escuela debe garantizar aprendizajes que valgan la pena para la vida actual que atraviesan los jóvenes, enseñar a comprender cómo funciona el mundo y cómo accionar sobre él con ética. La educación es el motor para la transformación de la vida de los sujetos, la que puede construir una conciencia social que potencie la justicia y la integración en un mundo cambiante y multicultural (Rivas, 2017). En conclusión, la educación en pandemia es la ocasión para hacer investigación en el aula, para mejorar la práctica docente y para promover el cambio en las políticas educativas del país.

5.3.1 Posibilidades de la propuesta de intervención pedagógica en 2021

La propuesta pedagógica está diseñada para ejecutarse de manera presencial en 2021, en los estudiantes de ciclo 4.1 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, sin necesidad de hacer adaptaciones de contenidos, metodologías, recursos, planeación institucional y evaluación.

Lo anterior se debe principalmente a tres factores: primero, porque la institución apoya y brinda tiempo, espacio y recursos a los estudiantes de la Universidad Pedagógica para realizar sus investigaciones; segundo, porque las actividades están planeadas para estudiantes de octavo grado, y los adultos de ciclo 3.2 estarán en ciclo 4.1 en el primer semestre de 2021; y, tercero, porque la propuesta se articula perfectamente con los contenidos, la metodología, la planeación y la evaluación institucional. En este último factor es preciso profundizar, para lo cual, se tendrá en cuenta tanto el trabajo de observación participante realizado en el segundo semestre de 2019 como el Proyecto Educativo Institucional del Liceo Femenino Mercedes Nariño (2019).

Inicialmente, es preciso enfatizar que los contenidos de la propuesta de intervención pedagógica están diseñados desde los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del MEN (2006), para octavo y noveno, donde el enunciado identificador para la producción textual es: «Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual» (p. 38); para lo cual, el estudiante cumple con los subprocesos de diseñar un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes; de identificar estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto; de elaborar la primera versión del texto y de reescribir el texto a partir de su propia valoración y la de sus interlocutores. Asimismo, los contenidos también están articulados con el currículo del colegio; por ejemplo, en el área de literatura se aborda la literatura latinoamericana y las obras escogidas para la intervención son de autores colombianos.

La planeación institucional también se articula con la propuesta a partir de los siguientes objetivos: proporcionar al estudiante una formación integral, en un ambiente de responsabilidad y autonomía en la libertad, el diálogo, la creatividad y el análisis crítico de la realidad; y «desarrollar la motivación intrínseca, fomentando el gusto por las actividades a desarrollar creando hábitos de aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo en y para la vida» (p. 46). Al respecto, hay que señalar que la propuesta hace énfasis en la historia de vida y, de esta manera, acerca al estudiante al conocimiento y a la reflexión de acontecimientos importantes de la historia contemporánea de Colombia donde ellos, como víctimas del conflicto armado del país, son protagonistas. En adición, a partir de su historia de vida, se

ambiciona un trabajo de escritura colaborativa, el cual se espera sea una motivación para los estudiantes porque se publicarán sus escritos en un libro que será leído no sólo por toda la comunidad educativa del Liceo Femenino sino que, muy seguramente, trascenderá a otros contextos. Cabe resaltar, este trabajo exige de cada estudiante compromiso, responsabilidad, dialogo, trabajo autónomo y en equipo, esfuerzo, y primordialmente, el interés en mejorar y perfeccionar su composición escrita con el objetivo de que no se quede por fuera del libro.

Otro objetivo de la planeación institucional es fortalecer las funciones cognitivas a través del enriquecimiento de conceptos básicos, vocabulario y operaciones mentales que contribuyan a los procesos de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y a aprender a convivir. Al respecto, la intervención propone el uso de dos estrategias clave para el desarrollo de las funciones cognitivas: el uso de diagramadores y la bitácora, que no sólo son estrategias de planificación y de revisión respectivamente, sino que también son estrategias de enseñanza y de aprendizaje, que ayudarán al estudiante en los procesos de aprendizaje, comprensión, organización, planeación, clasificación, facilidad para recordar, etc. Igualmente, el tipo de evaluación de la intervención también contribuye en los procesos de aprender a aprender y aprender a hacer.

En cuanto a la metodología institucional, de enfoque humanista, se enmarca en la corriente pedagógica del Constructivismo social y «el Modelo Pedagógico se soporta en los preceptos del Aprendizaje Significativo, la Modificabilidad cognitiva, y el Aprendizaje Colaborativo» (p. 52). La metodología institucional y sus didácticas innovadoras buscan que los estudiantes se apropien de una manera significativa de los conocimientos; además, los preparan en la adquisición de los conocimientos mediante la incursión y el desarrollo de proyectos que propicien el trabajo en equipo; el aprender a aprender; el aprendizaje cooperativo y la solución de problemas. Por consiguiente, el punto de convergencia con la propuesta de intervención es, justamente, el Aprendizaje Significativo, en el cual el estudiante es el protagonista del aprendizaje.

Respecto a la evaluación en el Liceo, es dialógica, integral, formativa, flexible, sumativa, diagnóstica, periódica y participativa; ofrece oportunidades de mejora a partir de los planes de mejoramiento; reconoce las potencialidades, las habilidades, las dificultades y las deficiencias de los estudiantes y facilita el autoconocimiento y la autovaloración personal.

De igual manera, es bastante similar a la evaluación de la propuesta, la cual es formativa y consiste en dar retroalimentación al estudiante para que tome acciones correctivas y mejore su desempeño. Además, tiene el componente de la autoevaluación, que permite al estudiante monitorear su propio proceso de aprendizaje para desarrollar solución a sus problemas, y, de esta manera, situarlo en un camino de aprendizaje autónomo (Ribas, 2010), lo que a su vez se articula con la metodología institucional.

5.3.2 Mecanismo de empalme de la propuesta de intervención pedagógica con las condiciones de virtualidad

Aunque la propuesta de intervención pedagógica está diseñada para la presencialidad, se puede adaptar a la virtualidad bajo ciertas condiciones: primero, garantizar el acceso a internet de todos los estudiantes del Liceo. Segundo, contar con una sesión sincrónica semanal grupal de 70 minutos, 60 minutos para la explicación del tema (que corresponde al mismo tiempo disponible para clase presencial) y 10 minutos para realizar llamado a lista al inicio y al final de la clase. Tercero, disponer de tiempo adicional para sesiones sincrónicas personalizadas de tutoría, evaluación y/o retroalimentación, de mínimo 20 minutos, sesiones fundamentales para el éxito de la propuesta en la virtualidad. Cuarto, se manejará el portafolio y la bitácora de igual manera, ya que todas las evidencias, exceptuando la entrega final de la historia de vida, se harán a mano. Quinto, ampliar el tiempo de interacción con los estudiantes para que estén atentos toda la sesión de clase, siempre enfatizando que lo que están aprendiendo es útil para su vida y, sexto, manejar un grupo de whatsapp, liderado por la docente, para recordar las actividades y las tareas para cada sesión y por donde se envíen los videos, los link de las obras, los formatos de las estrategias y cualquier otro documento necesario para el adecuado desarrollo de la intervención.

Un aspecto que desfavorece la virtualidad con los estudiantes del Liceo es que la mayoría no cuentan con acceso a internet. Quienes tienen el servicio, se conectan a través del celular, lo cual, no representa un inconveniente porque todas las tareas que se pedirán deberán ser hechas a mano y no en computador (excepto la entrega final) y serán enviadas a través de fotografías directamente al whatsapp de la docente. Se propone dejar grabadas las sesiones para que los estudiantes puedan volver a tener acceso a la clase en caso de ausencia o por problemas técnicos. Finalmente, el proceso se puede ver beneficiado justamente por la disposición del whatsapp grupal y del whatsapp de la docente, que mantendrán activa la

interacción entre estudiantes y entre docente y estudiantes, facilitando el aprendizaje personalizado y el aprendizaje colaborativo.

5.3.3 Limitaciones de la propuesta en 2021 ya sea en modalidad virtual o posible presencialidad.

Las dos principales limitaciones para llevar a cabo la propuesta de intervención pedagógica en 2021 en modalidad virtual son: la mayoría de los estudiantes no cuentan con acceso a internet y la continuación del mismo horario que en 2020 (15 minutos para la clase de español) y sin posibilidad de horario extra. Sin embargo, si la coordinación del Liceo autoriza el tiempo extra, puede surgir una tercera limitación, el desinterés que pueden mostrar los estudiantes si deben asistir a otra sesión sincrónica adicional de 70 minutos, extendiendo su jornada escolar mientras a los otros ciclos no, lo que puede generar apatía hacia la propuesta de intervención.

Otras limitaciones son: la baja participación de los estudiantes en las sesiones virtuales, muchas veces se hace llamado voluntario y nadie participa y si se llama por lista tampoco contestan, no se sabe si es debido a problemas técnicos o a que se conectan a clase pero no permanecen en ella. Cabe resaltar, la propuesta está diseñada para promover la participación de los estudiantes, y si no lo hacen fracasará toda la metodología planeada. La última limitación se debe a que los estudiantes no se conocen entre sí, usualmente porque cada semestre se van estudiantes antiguos y llegan nuevos, y esto podría afectar el trabajo colaborativo y el trabajo en equipo, porque, con la excusa de que no se conocen, podrían no realizar las actividades.

Por otro lado, la principal limitación para llevar a cabo la propuesta de intervención pedagógica en 2021, ya sea en modalidad virtual o presencial, es la inasistencia de los estudiantes a clase. Un fenómeno muy visible en la observación participante de 2019 fue la inasistencia al colegio o la permanencia incompleta en la jornada escolar, frente a lo cual, los estudiantes argumentaban que por razones económicas o laborales no podían cumplir con sus obligaciones escolares. Lo mismo sucedió en la modalidad virtual, donde continuamente se registraron inasistencias a clase de alrededor del 70% de la población; en este caso ya se suman a los anteriores, los factores técnicos y tecnológicos como causantes de la situación. Independiente de la causa, la inasistencia afectará la continuidad y el éxito de la intervención.

Otras limitaciones para la modalidad virtual o presencial son: el desinterés de los estudiantes en participar en la actividad de la realización y publicación del libro, porque no quieren compartir sus testimonios con el mundo o por temas de seguridad. La falta de compromiso de los estudiantes debido a sobrecarga de tareas, porque posiblemente ellos den prioridad a las materias que son obligatorias y dejen de lado la propuesta por considerarla trabajo extra sin implicación en la aprobación o no del semestre. La última limitación se debe a que el Liceo Femenino está continuamente recibiendo estudiantes nuevos; por ejemplo, en virtualidad se observó cada sábado la llegada de uno o dos estudiantes nuevos, inclusive algunos llegaron después de mitad de semestre. Esta situación es una limitación para el logro de objetivos y, por lo tanto, para el éxito de la intervención pedagógica.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

La propuesta de intervención pedagógica es coherente con la necesidad de aprendizaje de la población justamente porque surgió a partir de las observaciones participantes y de la prueba diagnóstica, realizadas a los estudiantes cuando se encontraban en ciclo 2. Las características encontradas del desempeño de la escritura permitieron el establecimiento de categorías, subcategorías e indicadores y con base en ellos se establecieron las fases de la intervención y las diferentes metas a alcanzar en cada sesión; es decir, de cada dificultad registrada nació un indicador y para lograr que el estudiante alcance el indicador, se diseñó de una a tres sesiones de clase. Además, la propuesta de intervención es pertinente porque responde a las necesidades de la población; porque está cimentada en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del MEN (2006), para octavo y noveno, y porque se articula con la malla curricular del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

La propuesta de intervención pedagógica es innovadora porque ofrece al estudiante una experiencia significativa, auténtica y vital de aprendizaje con compromiso emocional y en valores, mediante la promoción del aprendizaje a través de la experiencia, la participación activa del estudiante, la formación autónoma, el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo y el aprendizaje más allá del aula; donde el docente es el facilitador del proceso y el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, dentro de la metodología del Aprendizaje Significativo. Además, es innovadora porque va a sacar la escritura del aula, en un trabajo de escritura en un contexto real, que integra el desarrollo de estrategias cognitivas y el despliegue de la creatividad, donde el reto para los estudiantes es la publicación de su primer libro, que constituye la gran evidencia de aprendizaje. Finalmente, porque plantea la evaluación formativa como una herramienta adicional de aprendizaje del estudiante, contemplando la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación a partir de rúbricas, que permita la interacción y la retroalimentación para generar procesos de reflexión en el estudiante, que lo conduzcan a la toma de acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento de su producción escrita y a la promoción del aprendizaje auto dirigido.

La propuesta de intervención pedagógica está diseñada para ejecutarse de manera presencial en 2021, en los estudiantes de ciclo 4.1 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, en razón que se articula perfectamente con los contenidos, la metodología, la planeación y la evaluación institucional; por ejemplo, con la planeación institucional se comparten objetivos: proporcionar al estudiante una formación integral, en un ambiente de responsabilidad, autonomía, diálogo, creatividad y análisis crítico de la realidad; desarrollar la motivación intrínseca y el aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo en y para la vida; y fortalecer las funciones cognitivas y metacognitivas que contribuyan a los procesos de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y a aprender a convivir. En el caso de la metodología, ambas se enmarcan en el modelo pedagógico del Constructivismo y siguen la teoría del Aprendizaje Significativo; fomentan el desarrollo de proyectos que propician el trabajo en equipo; el aprender a aprender; el aprendizaje cooperativo y la solución de problemas. Lo mismo ocurre con la evaluación, donde propuesta y Liceo tienen varios puntos en común: es dialógica, integral, formativa, flexible, sumativa, diagnóstica, periódica y participativa; ofrece oportunidades de mejora a partir de planes de mejoramiento; reconoce las potencialidades, las habilidades, las dificultades y las deficiencias de los estudiantes y facilita el autoconocimiento y la autovaloración personal.

La propuesta de intervención pedagógica puede adaptarse a la virtualidad porque los estudiantes del Liceo cuentan con acceso a internet; sin embargo, se requiere de ciertas condiciones para garantizar su desarrollo: sesiones sincrónicas grupales de 70 minutos semanales y sesiones sincrónicas personalizadas o de grupos pequeños para tutoría, evaluación y/o retroalimentación, de mínimo 20 minutos quincenales; grabar las sesiones para que los estudiantes puedan volver a tener acceso a la clase en caso de ausencia o por problemas técnicos; mantener interacción constante entre estudiantes y entre docente y estudiantes a través de grupos de whatsapp y el compromiso de los estudiantes de utilizar el portafolio y la bitácora de igual manera que en la presencialidad ya que todas las evidencias, exceptuando la entrega final de la historia de vida, se harán a mano. Por lo tanto, no hay limitación para los estudiantes que no tienen computador, pues en fotos se hará el envío de evidencias por whatsapp.

No obstante, la propuesta de intervención pedagógica en la virtualidad se vería afectada en 2021 en caso de que el Liceo Femenino continúe con los mismos horarios de 2020, con el reducido espacio de 15 minutos para el desarrollo de la clase de español y sin horarios adicionales para sesiones sincrónicas. En caso contrario, si el Liceo autoriza la sesión adicional de 70 minutos, puede surgir otra limitación y sería el desinterés de los estudiantes por la extensión de su jornada escolar mientras en los otros ciclos no. Otras limitaciones son: la escasa participación de los estudiantes en las sesiones virtuales; la dificultad para garantizar la permanencia del estudiante en clase y las dificultades en actividades de coevaluación porque los estudiantes no se conocen entre sí. Por otro lado, la presencialidad y la virtualidad comparten limitaciones, como lo son: la inasistencia a clase (alrededor del 50% de la población, en ambos casos); el desinterés de los estudiantes en participar en la actividad de la realización y publicación del libro «Construyamos la memoria de nuestro país», porque no quieren compartir sus testimonios o por temas de seguridad; y la falta de compromiso debido a sobrecarga de tareas, este último factor se puede ver reflejado en que los estudiantes den prioridad a las materias que son obligatorias y dejen de lado la propuesta por considerarla trabajo extra sin implicación en la aprobación o no del semestre.

6.2 Recomendaciones

En caso de llevarse a cabo la realización de la propuesta de intervención pedagógica en la virtualidad, se recomienda al Liceo Femenino habilitar el aula de sistemas los días sábados, para que los estudiantes tengan la oportunidad de tener los recursos necesarios para recibir sus clases y de esta manera, garantizar el acceso a internet de toda la población. Además, se espera la autorización de horarios extra de clase y que se informe a los estudiantes que son horarios de carácter obligatorio, es decir, ellos deben asumir que ese tiempo hace parte de su jornada escolar y que deben cumplir con él de la misma manera que cumplen con el horario asignado para los campos de pensamiento. Sería ideal que cada ciclo esté desarrollando un proyecto, de esta manera, a todos los estudiantes se les extendería la jornada escolar.

También, se recomienda el llamado a lista para comprometer a los estudiantes con la asistencia a clase y la grabación de las sesiones para que los estudiantes que no asistan puedan ver la clase y adelantarse. De igual manera, se considera importante la programación de una

sesión presencial inicial para que los estudiantes se conozcan entre sí y conozcan a sus docentes, con la finalidad de generar lazos de confianza que posteriormente favorezcan el trabajo en equipo. Por otro lado, aunque la propuesta de intervención pedagógica se realice en la presencialidad o en la virtualidad, se recomienda al Liceo Femenino no recibir estudiantes después de tres semanas de iniciado el semestre porque no se puede garantizar calidad en la educación si hay estudiantes llegando a mitad de semestre.

Asimismo, también hay recomendaciones para los estudiantes que muestren desinterés en participar en la actividad de la realización y publicación del libro «Construyamos la memoria de nuestro país». Por una parte, puede considerarse un trabajo conjunto con el área de psicología, para resignificar el trabajo de escritura e involucrarlo dentro de un proceso de dignificación de las víctimas, perdón, resiliencia, autoestima y construcción de la paz. Por otra parte, algunos estudiantes no querrán participar por temas de seguridad, en ese caso sus identidades serán protegidas con un alias. Independientemente de la causa del desinterés de los estudiantes, se recomienda escucharlos, apoyarlos, mostrarles que vale la pena participar en el proyecto y confirmarles que es un trabajo en equipo donde la voz de cada uno es fundamental y donde las soluciones ante cualquier eventualidad se buscarán entre todos.

Finalmente, se recomienda a los estudiantes de la Universidad Pedagógica del Departamento de Lenguas, dar continuidad a esta investigación, ya sea con el ciclo 4.1 en 2021 o con otro ciclo en otro momento. También, se recomienda que se vuelva a la Investigación Acción, en razón que al incorporar ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, se podrían encontrar nuevas necesidades escolares, se recogerían más datos que podrían enriquecer las categorías, las subcategorías o los indicadores, se podría monitorear la propuesta y hacerle cambios para mejorarla de acuerdo a esas nuevas necesidades encontradas. En consecuencia, la I.A. podría avanzar hacia la solución de problemas cada vez más grandes y así generar cambios progresivamente más notorios en la población (Latorre, 2003).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Báez Soto, E. (2015). El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la cualificación de la escritura a través de la producción de textos expositivos. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2136/1/B%C3%A1ezSotoEfigenia2015.pdf>
- Buzan, T. (2009). Mapa Mental. *Rio de Janeiro. Sextante*. Recuperado de: https://cmappublic.ihmc.us/rid=1N8841163-11GRD37-4DMX/Mapa_mental.pdf
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura*. Graó.
- Cassany, D., & Comas, P. (1997). *Describir el escribir*. Paidós Argentina.
- Cubela-González, J. M., & Ruíz-Ramírez, J. M. (2014). Enseñar estrategias para aprender en la formación de maestros y profesores. *Maestro y Sociedad*, 11(1), 89-97. <file:///C:/Users/SGT/Downloads/1677-Texto%20del%20art%C3%ADculo-6013-1-10-20161026.pdf>
- Díaz Barriga F. y Hernández, G. Rojas (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México, McGrawHill. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf>
- Díaz Barriga F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Flores, M. J. A., Jiménez, O. C. S., & Epiquén, A. C. (2019). Proceso de la escritura como estrategia para mejorar la producción de textos académicos en estudiantes de bachillerato. *Repositorio de revistas de la Universidad Privada de Pucallpa*, 4(01). Recuperado de: [file:///C:/Users/SGT/Downloads/136-Texto%20del%20art%C3%ADculo-602-1-10-20191212%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SGT/Downloads/136-Texto%20del%20art%C3%ADculo-602-1-10-20191212%20(1).pdf)
- Forero, L. (2009). Creando escrituras: estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de escritura. Recuperado de:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10401/TE-23317.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gutiérrez, A. N., Bustamante, A., & Acuña, L. F. (2013). Investigación e innovación pedagógica: una posibilidad de cualificación docente. *Magazín Aula Urbana*, (89), 7-9. Recuperado de: <file:///C:/Users/SGT/Downloads/474-Texto%20del%20art%C3%ADculo-900-1-10-20160504.pdf>

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill México.

Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas*, 2(2), 76-80. Recuperado de [file:///C:/Users/SGT/Downloads/Dialnet-CoherenciaYCohesion-3401183%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SGT/Downloads/Dialnet-CoherenciaYCohesion-3401183%20(1).pdf)

Jimeno Bernal, J., & González González, R. (2012). Check list/Listas de chequeo: ¿Qué es un checklist y cómo usarlo? Recuperado de: <http://148.202.167.116:8080/jspui/handle/123456789/1109>

Latorre A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Grao.

López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje: conceptos, estrategias y recomendaciones*. Magisterio Editorial.

Mamani Calizaya, E. E., & Chambi Llanos, T. C. (2016). El cuadro sinóptico y su influencia en el nivel de aprendizaje del área de Historia, Geografía y Economía en los estudiantes del primer grado de la Institución Educativa Secundaria Industrial 32 de la ciudad de Puno–2015. Recuperado de: http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/5690/Mamani_Calizaya_Edwin_Edgar.pdf?sequence=1

Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47. Recuperado de: [file:///C:/Users/SGT/Downloads/Dialnet-LaPlanificacionTextualYElMejoramientoDeLaEscritura-3653126%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/SGT/Downloads/Dialnet-LaPlanificacionTextualYElMejoramientoDeLaEscritura-3653126%20(2).pdf)



- Matas T. (2009). Mapa conceptual. Recuperado de:
<http://www.tonimatasbarcelo.com/mapa-conceptual-o-mindmap-crea-tus-propios-mapas-conceptuales-con-mindomo/>
- Meza, R. A. F., & Pérez, J. R. S. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de investigación*, 35(73), 119-147. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140388006.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia (2016). Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación en Colombia. Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19, 44. Recuperado de:
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40784677/apsigsubesp.pdf?1450278575=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAPRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_UN_CONCEPTO_SU.pdf&Expires=1600840601&Signature=bB2tMM6d-f0hhcsA9uuxp65V8rhcmEBt0PkIuy04ygAHPtpHfJOShh84jwfjPc~QlfVVloO~1oJRddR2pdkXI6TJ~hq8fcH4jmz3Tw9-kfMORNdoVOFe2baqBOFR4Ur~KE9uyVaiMjfvSJSeaq5dgGcX9RgJnICx21I9XKwdMoOnvN0Xj2hH8piXa4QTnHzfcXQTK1NniIAbA3f0TkmMGeqvS6JupHwVxR4kLnBENF51VUqq9bj0pHABNPQjKejmZ6Yv4hI2e6wkpIaXML-wBdluHxiaSQwOh4Rt2CFFsPJT2yUZCGGvOdnPC-Hk7VoJuGSxDtxVAd7DHRy7ZmgG9A_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Ochoa-Angrino, S., Correa-Restrepo, M., Aragon-Espinosa, L., & Mosquera-Roa, S. (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. Recuperado de:
http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2197/2010_Ochoa-Angrino_Estrategias%20para%20apoyar%20la%20escritura%20de%20textos%20narrativos.pdf?sequence=2
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, (19), 93-110. Recuperado de: [file:///C:/Users/SGT/Downloads/320-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1113-1-10-20160111%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SGT/Downloads/320-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1113-1-10-20160111%20(1).pdf)
- Ortiz, F. (2019). Los retos de las innovaciones educativas hoy: Los docentes, las escuelas y los centros de innovación. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37). Recuperado de:
[file:///C:/Users/SGT/Downloads/2150-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4142-2-10-20191130%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SGT/Downloads/2150-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4142-2-10-20191130%20(1).pdf)

- Peñuela L. (2018) «RE-VISTA: Revisión de la Escritura. La Evaluación del Proceso Escritor». Recuperado de:
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11205/TE-22636.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Plan Educativo Institucional Liceo Femenino Mercedes Nariño (2019). Recuperado de:
<file:///C:/Users/SGT/Downloads/PEI%20LICEO%20FEMENINO%20ACT%202019.pdf>
- Rincón L. (2018). Autorregulación de la escritura. Repositorio UPN
- Ribas, T. (2010). La evaluación en el área lingüística. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, (53), 10-21. Recuperado de:
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37025227/Ribas_2010_avalicao.pdf?1426717294=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DRibas_2010_avalicao.pdf&Expires=1603740170&Signature=cqtody~koivW1qJpNWWm9-0ZJOiqDnTPli29SPXDKXHeYstTDP68en71W0vZLDo~knW6z396P~nre3xuXk1ZG~i-O3SFyRf7eJS7g~zdmHnqMpBs9Ty2HcCT~I6i3QRReibXQdiGomv~8nuAsAULawmun4ghpU70SPTEFRVbSnhuRLCqEM0SEYqqJE4vq7fxGM0rG19oBWd3TTd2fgrbakc46pi4b9aipHZIJky2sCkVulCfF9uU7hNtAdPq7q9QHbFewi8PUN3ISAW~h8BgfOluuKiKYmz35cGVgJVSuFiRkkus~K16N2NzULRsqF5yZq9RIfeKuMn0k3Be9PGRJg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Rivas, A. (2017). Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. *Buenos Aires: Santillana*. Recuperado de:
<file:///C:/Users/SGT/OneDrive/Escritorio/axel%20rivas.pdf>
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Viceconsejería de Organización Educativa. Recuperado de:
<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4809/Procesos%20cognitivos%20y%20aprendizaje%20significativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Serrano, A. (2015). Planificación, revisión y calidad de texto. Recuperado de:
<http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/11317/409/406764.pdf?sequence=1>



Vaca L. (2019). El proceso de escritura a través del aprendizaje autorregulado. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11212/TE-22622.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vidal Ledo, M., Febles Rodríguez, P., & Estrada Sentí, V. (2007). Mapas conceptuales. *Educación Médica Superior*, 21(3), 0-0. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412007000300011&script=sci_arttext&tlng=en

Anexo 1. Cuestionario de caracterización de los estudiantes I

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Universidad de la Pedagogía</i></p>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO CUESTIONARIO DE CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	 <p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO</p>
Cuestionario realizado a los estudiantes		
Cordial saludo Para fines de una investigación de la Universidad Pedagógica Nacional sobre Enseñanza y Aprendizaje del Español, se solicita contestar la siguiente encuesta sobre información del estudiante. Esta información se tendrá en cuenta con fines exclusivamente académicos y será totalmente confidencial. Por favor, tenga en cuenta utilizar bolígrafo de color negro, escribir de manera clara y legible.		
Caracterización social		
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál es su edad? _____2. ¿Dónde nació? _____3. ¿Dónde ha vivido la mayor parte de su vida? _____4. ¿Por cuánto tiempo vivió o ha vivido en ese lugar? _____5. ¿En qué lugares ha vivido por más de 1 año? _____6. ¿Hasta qué curso hizo de educación formal? _____7. ¿En qué colegio? _____8. ¿El colegio era público o privado? _____9. ¿En qué barrio vive? _____10. ¿Cuál es la localidad? _____11. ¿A qué estrato pertenece? (Según los recibos de servicios públicos) _____12. ¿Usted trabaja? _____ ¿Dónde? _____ Ocupación _____13. ¿Cuántas personas dependen económicamente de usted? _____14. ¿Con quiénes vive? _____15. ¿Pertenece usted a algún grupo social? Indígena ___ ¿Cuál? _____ Afrodescendiente ___ Lugar de procedencia _____ Inmigrante _____ Lugar de procedencia _____ Desplazado _____ Lugar de procedencia _____ Otro _____ ¿Cuál? _____ No _____		
Caracterización cultural		
<ol style="list-style-type: none">16. ¿Pertenece a algún grupo cultural (danzas, música, pintura, teatro, etc.) o deportivo dentro o fuera de esta institución? Si _____ ¿Cuál? _____ No ___17. ¿A qué dedica su tiempo libre? _____		



Anexo 2. Cuestionario de caracterización de los estudiantes II

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Escuela de Pedagogía</p>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO CUESTIONARIO DE CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	 <p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO</p>
Cuestionario realizado al profesor titular		
<p>Cordial saludo</p> <p>Para fines de una investigación de la Universidad Pedagógica Nacional sobre Enseñanza y Aprendizaje del Español, se solicita contestar la siguiente encuesta sobre información del estudiante. Esta información se tendrá en cuenta con fines exclusivamente académicos y será totalmente confidencial. Por favor, tenga en cuenta utilizar bolígrafo de color negro, escribir de manera clara y legible.</p> <p>Nombre: _____ Años laborando en la institución: _____</p>		
<p>1. ¿A qué estrato pertenecen sus estudiantes? _____</p> <p>2. ¿Están los estudiantes involucrados en grupos de danza, pintura, música, teatro, etc., en la institución o fuera de ella? _____ _____</p> <p>3. ¿Sabe usted si los estudiantes cuentan con todos los servicios públicos en sus casas? _____</p> <p>4. ¿Conoce usted qué clases de trabajos realizan los estudiantes de su curso? _____ _____</p> <p>5. ¿Qué tipo de problemáticas se evidencian en los estudiantes de su curso? _____ _____</p> <p>6. ¿Considera que los estudiantes cuentan con apoyo psico-social y económico por parte de la institución? ¿De qué manera lo evidencia en su clase? _____ _____</p>		

Anexo 3. Cuestionario de Percepción de la Escritura

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE LA ESCRITURA</p>	
<p>Fecha: _____</p> <p>Nombre: _____</p>		
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué es escribir? _____2. ¿Te gusta escribir?, ¿Por qué? _____3. ¿Para qué sirve escribir? _____4. ¿Por qué es importante la escritura? _____5. ¿De qué temas te gusta o te gustaría escribir? _____6. ¿Consideras que eres escritor?, ¿Por qué? _____7. ¿Qué concepto tienes de la manera cómo escribes? _____8. ¿Cómo consideras que puedes mejorar tu escritura? _____9. ¿Qué es la planificación en el proceso de escritura? _____10. ¿Qué es la textualización en el proceso de escritura? _____11. ¿Qué es la revisión en el proceso de escritura? _____12. ¿Te gustaría escribir un libro?, ¿Por qué? _____13. ¿De qué tema te gustaría escribir un libro? _____		

Anexo 4. Cuestionario de Autorreporte: Test de Autorregulación de la Escritura (TAE)



	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO CUESTIONARIO DE AUTORREPORTE TEST DE AUTORREGULACIÓN DE LA ESCRITURA TAE						
	1	2	3	4	5	6	
1. Escribir me hace sentir bien							
2. Con frecuencia, escribir me da una profunda satisfacción personal							
3. A veces tengo inspiraciones súbitas al escribir							
4. Visualizo lo que estoy escribiendo							
5. Pienso en las necesidades y características de mis lectores para ajustar el estilo de mi escritura							
6. Cuando voy a escribir un texto, empiezo con un esquema bastante detallado							
7. Examino cuidadosamente los propósitos del ensayo							
8. Me asusta que mis escritos sean evaluados							
9. Empiezo a escribir un texto sin ninguna dificultad							
10. Ubico y uso adecuadamente referencias para documentar un planteamiento importante							
11. Después de tener la primera versión de mi texto, sólo reviso para hacer cambios menores (ortografía, puntuación, tildes...)							
12. Cuando tengo el borrador de mi texto, busco otras personas que me den un comentario crítico sobre este							
13. La forma en que escribo representa mi forma de ser							
14. A menudo uso analogías y metáforas en mis textos							
15. Mantengo permanentemente mi tema en mente al momento de escribir							
16. Aparto un tiempo específico para hacer mis trabajos escritos							
17. Me va bien cuando presento exámenes que involucran la escritura de un ensayo							
18. Cuando las ideas para escribir no fluyen, encuentro modos de superar el problema							
19. A menudo, cuando escribo, mi primer borrador es mi producto final							
20. Reviso el borrador de un texto para que este sea más corto y esté mejor organizado							
21. Cuando me ponen trabajos escritos los uso para aprender a escribir mejor							
22. Es muy importante para mí que me guste lo que he escrito							
23. Al escribir un texto, obtengo ideas para otros escritos							
24. Cuando escribo, doy pistas al lector dándole una idea de lo que está por venir en el texto							
25. Al escribir, uso algunas ideas secundarias que me permitan sostener otras ideas más globales							
26. Cuando necesito hacer más imaginable un subtítulo o una idea abstracta, uso palabras que me permitan crear una imagen más real							
27. Antes de escribir me formulo un plan y me ciño a él							
28. Necesito que me den mucho ánimo para empezar a escribir							
29. Me es difícil determinar qué escribir, antes de terminar el encabezado ya me he regresado a rehacer todo nuevamente							
30. Cuando tengo poco plazo para elaborar un escrito, soy eficiente en el manejo del tiempo							
31. Recupero la atención sobre mi escrito fácilmente, cuando me he distraído con otras cosas							

32. Durante la revisión de un escrito, reexamino y replanteo mis pensamientos							
33. Aprovecho mis borradores para pulir las ideas sobre el tema a desarrollar							
34. Pongo mucho de mí mismo cuando escribo							
35. Iniciar un escrito es como iniciar una aventura							
36. Escribir me ayuda a organizar las ideas en mi mente							
37. Cuando escribo, tiendo a ser muy descriptivo y a dar detalles							
38. Al escribir uso muchas definiciones y ejemplos para dejar las cosas claras							
39. Considero que mis escritos cumplen los estándares de evaluadores exigentes							
40. Me gusta que las tareas que involucran elaborar escritos sean muy precisas y estén bien especificadas							
41. Cuando escribo un ensayo u otro trabajo escrito siempre estoy seguro de que obtendré muy buena nota							
42. Por lo general, encuentro el modo de concentrarme en mi escrito aun cuando hay muchas distracciones a mi alrededor							
43. No reviso mi escritura porque no logro ver mis propios errores							
44. La revisión es algo que se da una sola vez y es al finalizar el escrito.							
45. A menudo pienso en mi ensayo aun cuando no estoy escribiendo (por ejemplo, por la noche)							
46. Considero que la originalidad en la escritura es muy importante							
47. Comparo y contrasto ideas para hacer más claro mi escrito							
48. Con frecuencia encuentro una frase principal que expresa bien el tema de mi ensayo							
49. Cuando planeo mi escrito pienso acerca de cómo puedo informar con claridad, entretener o incluso impresionar a mi público							
50. Cuando escribo, no necesito planificar							
51. Al escribir un ensayo, sigo estrictamente las reglas							
52. Cuando tengo que hacer un trabajo escrito, tardo poco tiempo en comenzar a desarrollar el tema							
53. Tengo facilidad para corregir y organizar las oraciones confusas de mi escrito							
54. Encuentro formas de motivarme para escribir un texto aun cuando el tema es de poco interés para mí							
55. La revisión es el proceso que me permite darle forma a mi escrito							
56. Después de tener la primera versión de mi texto hago, al menos, dos o tres lecturas para corregirlo							
PUNTAJE:							

Nota: Para su respuesta, se presenta una escala tipo Likert de 6 puntos, donde 1 corresponde a completamente en desacuerdo y 6 a absolutamente de acuerdo (Rincón, 2018).

Anexo 5. Planeación primera fase

[\(Regresar a primera fase\)](#)



 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PLAN DE CLASE</p>		
Sesión N° 1	Fecha:	Hora:	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:	
Profesor:			
Primera Fase: Quiero ser escritor			
Tema: Actualización de la caracterización y diagnóstico de los estudiantes nuevos del ciclo 3.2			
1. Objetivos de aprendizaje			
<ul style="list-style-type: none"> -Contestar el cuestionario de caracterización. -Resolver la prueba diagnóstica. 			
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase			
<p>Explicar a los estudiantes que se realizará una intervención pedagógica enfocada en el mejoramiento de la producción escrita, para lo cual, es necesario iniciar con la caracterización de los estudiantes y con la realización de una prueba diagnóstica para el reconocimiento de sus debilidades y fortalezas en el proceso escritural.</p>			
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración			
<p>Contestar el cuestionario de caracterización: 15 minutos Realizar la prueba diagnóstica: 45 minutos</p>			
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión			
<p>Cuestionario de caracterización de los estudiantes (Anexo 1). Recortes de noticias del periódico.</p>			
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión			
Participación en las actividades.			
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes			
<p>El cuestionario de caracterización contestado. La prueba diagnóstica realizada.</p>			
7. Categoría analizada			
Diagnóstico.			
8. Indicador de análisis			
No aplica.			





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE



Sesión N° 2	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población:	
Profesor:		
Primera Fase: Quiero ser escritor		
Tema: Aplicación de los instrumentos antes de la intervención pedagógica		
1. Objetivos de aprendizaje		
-Contestar a consciencia el cuestionario de percepción de la escritura y el cuestionario de autorreporte.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
Entregar los cuestionarios a los estudiantes y explicarles que el cuestionario de percepción sirve para determinar su conocimiento acerca del proceso de escritura y que el cuestionario de autorreporte sirve para medir la autorregulación del estudiante durante el proceso de escritura. Explicarles que sólo es una prueba diagnóstica, por lo cual, no hay una calificación de las respuestas. La autorregulación de la escritura es el conjunto de pensamientos y acciones voluntarias ejecutados por el escritor para cumplir las metas en las tareas de escritura, para lo cual, se plantea metas claras sobre lo que quiere escribir, formula planes coherentes con dichas metas, ejerce monitoreo permanente durante la escritura, se autoevalúa, elabora juicios de su texto, toma decisiones y ejecuta acciones (Rincón, 2018).		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
Contestar el cuestionario de percepción de la escritura (Anexo 3): 25 minutos. Contestar el cuestionario de autorreporte: Test de Autorregulación de la Escritura (TAE) (Anexo 4): 35 minutos.		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Cuestionario de percepción de la escritura (Anexo 3). Cuestionario de autorreporte: Test de Autorregulación de la Escritura (TAE) (Anexo 4).		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Participación en las actividades.		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Los cuestionarios contestados.		
7. Categoría analizada		
Diagnóstico.		
8. Indicador de análisis		
No aplica.		

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PLAN DE CLASE		
Sesión N° 3	Fecha:	Hora:	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:	
Profesor:			
Primera Fase: Quiero ser escritor			
Tema: ¿Qué es la escritura y cuál es su importancia?			
Presentación de la actividad «Construyamos la memoria de nuestro país»			
1. Objetivos de aprendizaje			
Describir la importancia de la escritura.			
Valorar la contribución de la historia de vida en la construcción de memoria del país.			
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase			
Conceptos: La escritura, la evolución de la escritura y la imprenta.			
Preguntas orientadoras: ¿qué es la escritura y cuál es su importancia?, ¿por qué es importante que los estudiantes del ciclo 3.2 escriban, qué tienen que decir?, ¿qué es una antología de historias de vida?: 5 minutos.			
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración			
1. Mirar el video: <i>El león que no sabía escribir</i> - Cuento Infantil de Martin Baltscheit: 7 minutos.			
2. Discusión grupal sobre la pregunta de reflexión: ¿qué enseñanza te dejó el cuento <i>El león que no sabía escribir</i> ?: 7 minutos.			
3. La escritura, la evolución de la escritura y la imprenta: 10 minutos.			
4. Discusión grupal sobre la importancia de la escritura: 6 minutos.			
5. Presentación de RE-VISTA: Revisión de la Escritura, una revista realizada por los estudiantes del grado 503 del Colegio Rafael Bernal Jiménez, en 2018, compuesta por textos narrativos e instructivos: 5 minutos.			
6. Invitación a los estudiantes a participar en la actividad «Construyamos la memoria de nuestro país», una antología de historias de vida. Definir qué es la historia de vida y qué es la antología: 10 minutos.			
7. Discusión sobre motivaciones e intereses de los estudiantes con respecto a la escritura del libro: 10 minutos.			
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión			
Presentación en diapositivas para explicar qué es la escritura y la evolución de la escritura.			
Revista: <i>revisión de la escritura</i> de la docente Leidy Johana Peñuela.			
Recursos audiovisuales:			
<i>El león que no sabía escribir</i> - Cuento Infantil, en https://www.youtube.com/watch?v=n0OfVant1Z4			
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión			
Evaluación cualitativa: participación en clase.			
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes			
Contestar la pregunta de reflexión: ¿qué enseñanza te dejó el cuento <i>El león que no sabía escribir</i> ?			
Escribirla en el cuaderno que será llamado bitácora.			
7. Categoría analizada			
No aplica (introducción al curso).			
8. Indicador de análisis			
No aplica (introducción al curso).			

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formando Pedagogos</i>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PLAN DE CLASE		
Sesión N° 4	Fecha:	Hora:	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:	
Profesor:			
Primera Fase: Quiero ser escritor			
Tema: El proceso de escritura			
1. Objetivos de aprendizaje			
<ul style="list-style-type: none"> -Definir los subprocesos de la escritura. -Usar el portafolio y la bitácora. 			
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase			
Conceptos: subprocesos de la escritura: planificación, textualización, revisión y edición. El portafolio y la bitácora.			
Preguntas orientadoras: ¿cuáles son los subprocesos de la escritura?, ¿qué es planificación?, ¿qué es textualización?, ¿qué es revisión?: 5 minutos.			
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver el video <i>El proceso de escritura</i> en https://www.youtube.com/watch?v=yAABKkq7VXY 5 minutos. 2. Explicación teórica de los conceptos: planificación, textualización, revisión y edición: 30 minutos. 3. Explicación del instrumento portafolio y de la estrategia de revisión, la bitácora, y su importancia como acompañantes del proceso de intervención: 10 minutos 4. Explicación de la evaluación del curso: 10 minutos 			
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión			
Presentación en diapositivas de los subproceso de la escritura.			
Recursos audiovisuales:			
<i>El proceso de escritura</i> en https://www.youtube.com/watch?v=yAABKkq7VXY			
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión			
No hay evaluación.			
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes			
Portafolio: marcar una carpeta con el nombre de portafolio. Anexar todos los documentos de la clase.			
7. Categoría analizada			
No aplica (introducción al curso).			
8. Indicador de análisis			
No aplica (introducción al curso).			





**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE**







Sesión N° 5	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:
Profesor:		
Primera Fase: Quiero ser escritor		
Tema: Quiero ser escritor		
1. Objetivos de aprendizaje		
Identificar las estrategias que utilizan los escritores expertos y que pueden ser útiles para mejorar el proceso de escritura.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
<p>Conceptos: características de los escritores expertos. Uso de estrategias de los escritores expertos. Escritores expertos y escritores novatos. Estrategias de tipo físico - ambiental; por ejemplo, escribir a ciertas horas del día o de la noche, con ruido o sin ruido, etc. De tipo conductual; por ejemplo, revisar el texto una o varias semanas después de elaborado. De tipo personal - social; por ejemplo, caminar antes de escribir. De apoyo, por ejemplo, la consulta en gramáticas o diccionarios.</p> <p>Preguntas orientadoras: ¿se consideran escritores, por qué?, ¿qué creen que necesitan para ser escritores expertos?, ¿consideran que es importante escribir un libro?: 5 minutos.</p>		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver el video <i>El consejo de los escritores expertos</i> en https://www.youtube.com/watch?v=01ho-l-NuFM 5 minutos. 2. Ver el video <i>GolemFest 2019: consejos de expertos para escritores noveles</i> en https://www.youtube.com/watch?v=jz3a90VNv30 5 minutos 3. Discusión: ¿Qué recomiendan los expertos?, ¿Cómo puedo llegar a ser un escritor experto?: 10 minutos 4. Explicación teórica de los diferentes tipos de estrategias para la composición escrita: 15 minutos 5. Contestar en la bitácora las preguntas: ¿Qué estrategias utilizo en la composición escrita?, ¿qué necesito para ser un escritor experto? 10 minutos 6. Socialización de las respuestas: 10 minutos 		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
<p>Recursos audiovisuales: <i>El consejo de los escritores expertos</i> en https://www.youtube.com/watch?v=01ho-l-NuFM <i>GolemFest 2019: consejos de expertos para escritores noveles</i> en https://www.youtube.com/watch?v=jz3a90VNv30</p>		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Evaluación cualitativa: participación en clase.		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Bitácora: contestar las preguntas: ¿Qué estrategias utilizo en la composición escrita?, ¿qué necesito para ser un escritor experto?		
7. Categoría analizada		
No aplica (introducción al curso).		
8. Indicador de análisis		
No aplica (introducción al curso).		

Anexo 6. Planeación segunda fase

[\(Regresar a segunda fase\)](#)

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PLAN DE CLASE</p>		
Sesión N° 6	Fecha:	Hora:	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:	
Profesor:			
Segunda Fase: Unidad didáctica de planificación			
Tema: El subproceso de planificación			
1. Objetivos de aprendizaje			
<ul style="list-style-type: none"> -Reconocer la importancia de utilizar estrategias en el subproceso de planificación. -Utilizar las estrategias de planificación en todas las composiciones escritas. -Escoger cuál o cuáles estrategias de planificación son más útiles. 			
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase			
Contenidos: subproceso de planificación y estrategias de planificación.			
Preguntas orientadoras: ¿ustedes planean antes de escribir?, ¿qué es una estrategia de planificación?: 5 minutos.			
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración			
<p>1. Explicación teórica de los conceptos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La situación retórica: tema, propósito y audiencia: 15 minutos. -Estrategias de planificación: Lista de chequeo para evaluar la situación de escritura (Cuervo y Flórez, 2005). Guía para la planificación del texto y Guía para la organización del texto (Díaz Barriga y Hernández, 2002): 10 minutos. <p>2. Modelización de la planificación del escrito por parte del docente, del tema <i>un recuerdo de la infancia</i>: 10 minutos.</p> <p>3. Actividad de escritura: hacer la planificación de un escrito sobre uno de los siguientes temas, <i>un recuerdo de la infancia, mi mejor amigo (a) o mi primer amor</i>, utilizando los tres formatos de planificación. Tiempo: 25 minutos</p> <p>4. Tarea para la casa: realizar la composición escrita de la planificación realizada, con una longitud de una a dos páginas de la bitácora.</p>			
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión			
Cada estudiante recibirá cuatro copias de cada documento: de la lista de chequeo, de la guía para la planificación y de la guía para la organización. Una copia se utilizará en un ejercicio el día de hoy, otra copia para la planificación del cuento, otra copia para la planificación de la historia de vida y la última copia para que le quede al estudiante.			
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión			
Heteroevaluación cualitativa: revisión y retroalimentación docente de la planificación del texto y del texto logrado.			
Criterios de evaluación: 1. Utiliza los tres formatos para realizar la planificación del texto. 2. El texto logrado demuestra el plan trazado.			
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes			
Bitácora: hacer la composición escrita sobre uno de los tres temas propuestos. Escribir vocabulario nuevo y definición.			
Portafolio: anexas la lista de chequeo, la guía para la planificación y la guía para la organización			
7. Categoría analizada			
Planificación.			
8. Indicador de análisis			
<ul style="list-style-type: none"> -Determina los factores comunicativo- contextuales. -Elabora un plan de escritura. 			

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PLAN DE CLASE		
Sesión N° 7	Fecha:	Hora:	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:	
Profesor:			
Segunda Fase: Unidad didáctica de planificación			
Tema: Género narrativo: El cuento			
1. Objetivos de aprendizaje			
<ul style="list-style-type: none"> -Producir la planificación de un cuento utilizando las estrategias de planificación vistas en clase. -Recordar qué es el cuento y cuáles son sus elementos y sus características. -Diferenciar los tipos de cuento. 			
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase			
Conceptos: El cuento, los tipos de cuento, los elementos del cuento.			
Preguntas orientadoras: ¿qué es el cuento?, ¿qué cuentos has leído?, ¿te gustan los cuentos, por qué?, ¿qué tipos de cuentos conoces?: 5 minutos			
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver el video <i>Clases de cuentos. Conoce sus características</i> en https://www.youtube.com/watch?v=PF7OLwXLP_4 5 minutos 2. Explicación teórica de los conceptos, 40 minutos <ul style="list-style-type: none"> -Qué es el cuento, su función y principales características. -Los diferentes tipos de cuento: fantástico, ciencia ficción, costumbres, popular, realista, terror y policíaco. -Elementos del cuento: Narrador, tiempo, espacio, personajes y trama. 3. Actividad de escritura: escribir un cuento. Iniciar con la planificación (llenar los tres formatos): 10 min. 4. Tarea para la casa: leer el cuento <i>A la diestra de Dios Padre</i> de Tomás Carrasquilla. Buscar la biografía del autor. Escribir una sinopsis del cuento con tus palabras. 5. Trabajo autónomo: leer cuentos de la literatura colombiana. Se recomienda la lectura de <i>Doce cuentos peregrinos</i> de Gabriel García Márquez. 			
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión			
Diapositivas para explicar los conceptos teóricos.			
Copia de la lista de chequeo, de la guía para la planificación y de la guía para la organización.			
Recursos audiovisuales: <i>Clases de cuentos</i> , en https://www.youtube.com/watch?v=PF7OLwXLP_4			
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión			
Heteroevaluación cualitativa: revisión de la planificación del cuento, utilización de los tres formatos para realizar la planificación del texto. Retroalimentación y plan de mejoramiento de la planificación (tiempo extra para tutoría individual o en grupos pequeños).			
Criterios de evaluación: la planificación responde a las preguntas: qué decir (tema); cómo, para qué y por qué decirlo (propósito comunicativo) y para quién decirlo (audiencia). Organización de las ideas (cómo empezar, cómo agrupar las ideas, qué dejar para el final). Organización de los párrafos.			
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes			
Bitácora: en una página escribir la sinopsis del cuento <i>A la diestra de Dios Padre</i> y la biografía de Tomás Carrasquilla. Escribir vocabulario nuevo y definición.			
Si se hizo trabajo autónomo describir la experiencia de lectura: ¿de qué trató el cuento?, ¿qué te gustó del cuento?, ¿le cambiarías el final?			
Portafolio: anexar la lista de chequeo, la guía para la planificación y la guía para la organización de la planificación del cuento.			
7. Categoría analizada			
Planificación.			
8. Indicador de análisis			
-Determina los factores comunicativo- contextuales.			
-Elabora un plan de escritura.			

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PLAN DE CLASE		
Sesión N° 8	Fecha:	Hora:	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:	
Profesor:			
Segunda Fase: Unidad didáctica de planificación			
Tema: Diagramadores: cuadro sinóptico, mapa conceptual y mapa mental			
1. Objetivos de aprendizaje			
<ul style="list-style-type: none"> -Reconocer la importancia de utilizar diagramadores en la planificación -Utilizar los diagramadores en todas las composiciones escritas -Escoger cuál diagramador es más útil 			
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase			
Conceptos: los diagramadores.			
Preguntas orientadoras: ¿qué es un cuadro sinóptico, qué es un mapa conceptual, que es un mapa mental?, ¿para qué sirven?, ¿cómo se diferencian?, ¿te parecen útiles?: 5 minutos			
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qué es un cuadro sinóptico, cómo hacer un cuadro sinóptico (definición, ejemplos), 5 minutos https://www.youtube.com/watch?v=rweCqiCfch8 2. Explicación teórica de los diagramadores: cuadro sinóptico, mapa conceptual y mapa mental: 20 minutos 3. Actividad de realizar un cuadro sinóptico que contenga la información sobre qué es el cuento, su función, principales características y elementos del cuento: narrador, tiempo, espacio, personajes y trama: 10 minutos. 4. Socialización de los cuadros sinópticos: 5 minutos. 5. Actividad de realizar un mapa mental sobre los diferentes tipos de cuento: fantástico, ciencia ficción, costumbres, popular, realista, terror y policíaco: 10 minutos. 6. Socialización de los mapas mentales: 5 minutos. 7. Tarea para la casa: en un mapa conceptual realizar la planificación del cuento de acuerdo a lo escrito en la lista de chequeo y las guías de planificación y organización. 			
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión			
Recursos audiovisuales: qué es un cuadro sinóptico, en https://www.youtube.com/watch?v=rweCqiCfch8 Copias a los estudiantes de los tres tipos de diagramadores.			
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión			
Heteroevaluación cualitativa: revisión del mapa conceptual con la planificación del cuento.			
Criterios de evaluación: toda la información de la lista de chequeo y las guías está contenida en el mapa conceptual. La información es clara y concisa. Jerarquización de ideas.			
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes			
Bitácora: escribir vocabulario nuevo y definición.			
Portafolio: anexar diagramadores.			
7. Categoría analizada			
Planificación.			
8. Indicador de análisis			
Elabora un esquema o plan de escritura utilizando los diagramadores.			



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE



Sesión N° 9	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población:	
Profesor:		
Segunda Fase: Unidad didáctica de planificación		
Tema: Género narrativo: La fábula Las fuentes primarias y las fuentes secundarias		
1. Objetivos de aprendizaje		
-Reconocer las características esenciales de la fábula. -Diferenciar cuentos de fábulas. -Utilizar las fuentes primarias y las fuentes secundarias para buscar información que enriquezca las composiciones escritas. -Utilizar un diagramador para explicar qué es la fábula, sus características y algunos ejemplos con autores.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
Conceptos: La fábula. Las fuentes primarias y las fuentes secundarias. Preguntas orientadoras: ¿Qué es la fábula?, ¿qué fábulas conoces?, ¿te gustan las fábulas, por qué?		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
1. Lectura de la fábula <i>Pastorcita</i> , actividad de comprensión de la fábula: 20 minutos. 2. Explicación teórica: qué es la fábula, su función y principales características: 15 minutos. 3. Explicación teórica: qué son las fuentes primarias y las fuentes secundarias: 15 minutos. 4. Actividad: se darán dos fragmentos de texto relacionados con las fábulas, el estudiante debe identificar si la información proviene de una fuente primaria o secundaria y justificar su respuesta: 5 minutos. 5. Socialización de la actividad: 5 minutos. 6. Trabajo para la casa: buscar en fuentes primarias o secundarias más información que enriquezca la composición escrita del cuento; por ejemplo, una ubicación geográfica, la vida de un personaje real, etc. 7. Trabajo para la casa: en un diagramador explicar qué es la fábula, sus características y algunos ejemplos con autores. 8. Trabajo para la casa: en un cuadro sinóptico realizar la planificación del cuento de acuerdo a lo escrito en el mapa conceptual. Añadir una o más información consultada en las fuentes primarias o secundarias. 9. Trabajo autónomo: leer fábulas de la literatura colombiana. Se recomienda lectura de los escritores Rafael Pombo, Jairo Aníbal Niño y David Sánchez Juliao. Consultar sus biografías.		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Obra: <i>Pastorcita</i> (Rafael Pombo). Presentación en diapositivas sobre la fábula y las fuentes de información. Guías para la realización de la actividad.		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Heteroevaluación cualitativa: participación en clase. Revisión del diagramador con la información sobre la fábula. Revisión del cuadro sinóptico con la planificación del cuento. Criterios de evaluación: el diagramador refleja de manera clara y concisa lo que es la fábula. El cuadro sinóptico demuestra los factores comunicativo- contextuales, la organización de los párrafos y la información adicional proveniente de fuentes primarias o secundarias.		

6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes

Bitácora: Escribir vocabulario nuevo y definición. Lista de errores gramaticales y corrección. Realizar un aporte al cuento a partir de una fuente de información y explicarla.

Si se hizo trabajo autónomo describir la experiencia de lectura: nombre de la fábula y autor, biografía del autor, ¿de qué trató la fábula?, ¿qué te gustó de la fábula?, ¿qué enseñanza te dejó la fábula?

Portafolio: anexar diagramador.

7. Categoría analizada

Planificación.

8. Indicador de análisis

- Determina los factores comunicativo- contextuales.
- Explora sobre el tema que va a escribir.
- Elabora un esquema o plan de escritura.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE**



Sesión N° 10	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:
Profesor:		
Segunda Fase: Unidad didáctica de planificación		
Tema: Género narrativo: La leyenda y el Mito		
1. Objetivos de aprendizaje		
<ul style="list-style-type: none"> -Reconocer las características esenciales del mito y de la leyenda -Diferenciar mitos de leyendas -Utilizar un diagramador para explicar qué es el mito y qué es la leyenda. 		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
Conceptos: el mito y la leyenda		
Preguntas orientadoras: ¿qué es el mito y qué es la leyenda?, ¿en qué se diferencian?, ¿qué mitos y leyendas conocen?		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver el video <i>Guatavita La leyenda del Dorado</i>, en https://www.youtube.com/watch?v=wzMy3H1XN1k 4 minutos. 2. Ver el video <i>Mitos Colombianos: La Diosa Bachué Cultura Muisca Colombia</i>, en https://www.youtube.com/watch?v=P6-k2ZVNiIM 4 minutos. 3. Entregar en físico la leyenda del Dorado y el mito de Bachué, diosa y maestra de los chibchas, en: http://www.humboldt.org.co/es/actualidad/item/216-mito-de-bachue-diosa-y-maestra-de-los-chibchas 4. Actividad: a partir de los videos inferir qué es mito y qué es leyenda y sus diferencias. 10 minutos 5. Explicación teórica de: qué es la leyenda, su función y principales características; qué es el mito, su función y principales características y diferencias entre leyenda y mito: 17 minutos 6. Realizar un diagramador que sintetice la información de leyenda, mito y ejemplos colombianos de cada uno: 15 minutos. 7. Socialización de los diagramadores: 10 minutos. 8. Trabajo para la casa: en un mapa mental realizar la planificación del cuento de acuerdo a lo escrito en el cuadro sinóptico. 9. Trabajo autónomo: leer otros mitos y leyendas colombianas. 		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Presentación en diapositivas de mito y leyenda.		
Obras: La leyenda del Dorado y El mito de Bachué, diosa y maestra de los chibchas, en: http://www.humboldt.org.co/es/actualidad/item/216-mito-de-bachue-diosa-y-maestra-de-los-chibchas		
Recursos audiovisuales:		
<i>Guatavita La leyenda del Dorado</i> , en https://www.youtube.com/watch?v=wzMy3H1XN1k		
<i>La Diosa Bachué Cultura Muisca Colombia</i> , https://www.youtube.com/watch?v=P6-k2ZVNiIM		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Heteroevaluación cualitativa: participación en clase. Revisión del diagramador con la información sobre el mito y la leyenda. Utilizar la Rúbrica de heteroevaluación cualitativa de la planificación (Anexo 10).		
Criterios de evaluación: el diagramador refleja de manera clara y concisa lo que son mito y leyenda. Para la heteroevaluación de la planificación del cuento se evaluará que el estudiante presente diligenciadas en su totalidad: lista de chequeo, guía de la planificación y guía de la organización. Además, debe presentar la planificación en cada uno de los diagramadores (cuadro sinóptico, mapa conceptual y mapa mental). En adición, se tendrá en cuenta las categorías de la rúbrica.		

6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes

Bitácora: escribir vocabulario nuevo y definición. Lista de errores gramaticales y corrección. Hacer un escrito de cuál diagramador fue más fácil de realizar.

Si se hizo trabajo autónomo describir la experiencia de lectura: nombre del mito o de la leyenda, ¿de qué trató?, ¿qué te gustó?

Portafolio: anexar diagramadores.

7. Categoría analizada



Planificación.

8. Indicador de análisis

- Determina los factores comunicativo- contextuales
- Explora sobre el tema que va a escribir
- Elabora un esquema o plan de escritura

Anexo 7. Planeación tercera fase

[\(Regresar a tercera Fase\)](#)

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PLAN DE CLASE</p>		
Sesión N° 11	Fecha:	Hora:	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:	
Profesor:			
Tercera Fase: Unidad didáctica de textualización			
Tema: La oración			
1. Objetivos de aprendizaje			
-Demostrar la correcta sintaxis de las oraciones.			
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase			
Conceptos: la oración, tipos de oraciones, clases de palabras, sintaxis.			
Preguntas orientadoras: ¿qué es una frase y qué es una oración?, ¿cuáles son los componentes de la oración?, actividad de decir adjetivos en el orden del abecedario: 10 minutos			
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración			
1. Explicación de los conceptos de: oración; clases de palabras: nombres, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones, determinantes, conjunciones, interjecciones; la sintaxis: 35 minutos.			
2. Actividad de organizar las oraciones con la sintaxis correcta: 10 minutos			
3. Socialización de la actividad: 5 minutos			
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión			
Presentación en diapositivas de los conceptos de oración.			
Guía para la actividad de la clase.			
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión			
Heteroevaluación cualitativa: participación en clase. Resolver la guía de la actividad.			
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes			
Bitácora: vocabulario nuevo.			
Portafolio: resultado de la actividad de organización de las oraciones.			
7. Categoría analizada			
Textualización.			
8. Indicador de análisis			
-Demuestra correcta sintaxis de las oraciones.			



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE



Sesión N° 12	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población:	
Profesor:		
Tercera Fase: Unidad didáctica de textualización		
Tema: El párrafo		
1. Objetivos de aprendizaje		
-Analizar la importancia de los párrafos en una composición escrita. -Desarrollar una idea principal por párrafo.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
Conceptos: el párrafo y sus características. Preguntas orientadoras: ¿qué es el párrafo?, ¿por qué es importante que una composición escrita este dividida en párrafos?: 5 minutos		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
1. Ver el video <i>El párrafo: características y tipos</i> , en https://www.youtube.com/watch?v=4JwFoNnYuVk 5 minutos 2. A partir del video discutir qué es el párrafo y cuáles son sus características: 10 minutos 3. Explicación de los conceptos de párrafo y sus características: 10 minutos 4. Explicación con un ejemplo de los pasos para crear un buen párrafo: escoger un tema, escribir una oración principal, sustentar la idea principal con detalles apropiados, desechar los detalles irrelevantes y revisar: 10 minutos 5. Empezar la textualización del cuento. En clase escribir el párrafo de introducción y el primer párrafo del nudo: 10 minutos 6. Socializar el párrafo de introducción. Escuchar sugerencias de los compañeros: 10 minutos		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Recursos audiovisuales: <i>El párrafo: características y tipos</i> , en https://www.youtube.com/watch?v=4JwFoNnYuVk		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Heteroevaluación cualitativa: participación en clase. Revisión de los dos párrafos.		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Bitácora: vocabulario nuevo. Correcciones al párrafo de introducción.		
7. Categoría analizada		
Textualización.		
8. Indicador de análisis		
-Organiza las ideas principales y las desarrolla.		



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE**



Sesión N° 13	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:
Profesor:		
Tercera Fase: Unidad didáctica de textualización		
Tema: El párrafo: coherencia y cohesión		
1. Objetivos de aprendizaje		
<ul style="list-style-type: none"> -Demostrar coherencia y cohesión en las producciones escritas -Utilizar los marcadores discursivos para darle cohesión al texto. 		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
<p>Conceptos: la coherencia y la cohesión. Tipos de marcadores discursivos. Preguntas orientadoras: ¿Qué son los conectores?, ¿Qué conectores usamos habitualmente en la oralidad?: 5 minutos</p>		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación de los conceptos de: coherencia, cohesión y marcadores discursivos: 30 minutos 2. Actividad de dar coherencia y cohesión a cinco párrafos sueltos sobre el tema de la importancia de saber escribir: 10 minutos 3. Socializar la actividad: 10 minutos 4. Continuar con la textualización del cuento, teniendo en cuenta la coherencia y cohesión: 5 minutos. Seguir el trabajo en la casa. 		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
<p>Diapositivas para la explicación de los conceptos. Guías para la actividad en clase.</p>		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
<p>Heteroevaluación cualitativa: revisión de los párrafos y del cuento en general. Retroalimentación individual y plan de mejoramiento (tiempo extra para tutoría individual o en grupos pequeños). Criterios de evaluación: demuestra correcta sintaxis de las oraciones, organiza las ideas principales y las desarrolla, presenta una idea principal en cada párrafo, utiliza marcadores discursivos, desarrolla coherencia local y global, el texto es un reflejo de la planeación en el diagramador.</p>		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
<p>Bitácora: vocabulario nuevo. Listado de marcadores discursivos. Portafolio: escritura de los párrafos y reescritura teniendo en cuenta las sugerencias del docente.</p>		
7. Categoría analizada		
Textualización.		
8. Indicador de análisis		
<ul style="list-style-type: none"> -Demuestra correcta sintaxis de las oraciones. -Organiza las ideas principales y las desarrolla. -Presenta una idea principal en cada párrafo. -Utiliza marcadores discursivos. -Desarrolla coherencia local y global. 		



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE



Sesión N° 14	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población:	
Profesor:		
Tercera Fase: Unidad didáctica de textualización		
Tema: El párrafo: organización Género narrativo: La crónica		
1. Objetivos de aprendizaje		
-Demostrar organización lógica de hechos o ideas. -Reconocer las características esenciales de la crónica.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
Conceptos: La crónica Preguntas orientadoras: ¿qué es la crónica?, ¿qué crónicas han leído?: 5 minutos		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
1. Ver el video <i>Armero crónica así se vivió la tragedia</i> , 7 minutos https://www.youtube.com/watch?v=We3G3Ha9LmY 2. Trabajo en grupos de cuatro personas para discutir el video con las siguientes preguntas: ¿conocías la tragedia de Armero?, ¿cómo crees que se hubiera podido evitar?, ¿conoces otros datos de la tragedia?, ¿qué es una crónica y cuáles son sus características?: 15 minutos. 3. En grupos de trabajo organizar de forma lógica diez párrafos sueltos sobre la crónica de la tragedia de Armero: 10 minutos 4. Darle un título a los párrafos que se organizaron: 3 minutos 5. Socializar la actividad: 10 minutos 6. Explicación teórica de lo que es la crónica y sus características: 10 minutos 7. Trabajo autónomo: ver el video de la crónica de la toma del Palacio de Justicia, <i>Minuto a minuto, así fue la toma y retoma del Palacio de Justicia</i> , en: https://www.youtube.com/watch?v=5c9DsqH9b2I&t=90s y realizar una crónica con tus palabras de lo ocurrido.		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Diapositivas para la explicación de la crónica y sus características. Recursos audiovisuales: <i>Armero crónica así se vivió la tragedia</i> , en https://www.youtube.com/watch?v=We3G3Ha9LmY		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Heteroevaluación cualitativa: participación en clase. La docente dice a todo el curso el orden de los párrafos. Revisión de manera grupal de los títulos que le dieron a la crónica.		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Bitácora: vocabulario nuevo. Si se realizó trabajo autónomo escribir la crónica de la toma del Palacio de Justicia. Portafolio: anexar la crónica de Armero con los párrafos organizados.		
7. Categoría analizada		
Textualización		
8. Indicador de análisis		
-Ordena lógicamente hechos o ideas. -Adecua el título al contenido.		



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE



Sesión N° 15	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población:	
Profesor:		
Tercera Fase: Unidad didáctica de textualización		
Tema: Las figuras literarias: metáfora, personificación, símil o comparación, hipérbole y onomatopeya		
1. Objetivos de aprendizaje		
-Reconocer las características y los usos de las figuras literarias. -Utilizar las figuras literarias en la composición escrita del cuento.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
Conceptos: las figuras literarias.		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
1. Revisión de conceptos teóricos y ejemplos de las figuras literarias: metáfora, personificación, símil o comparación, hipérbole y onomatopeya: 25 minutos 2. Actividad 1. Emparejar la columna A (nombre de la figura literaria) con la columna B (ejemplo): 10 minutos. 3. Socializar la actividad: 10 minutos. 4. Actividad 2. Añadir mínimo tres ejemplos de figuras literarias a la composición escrita del cuento, manteniendo la composición sobre el mismo tema: 15 minutos.		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Presentación en diapositivas de las figuras literarias y los ejemplos. Guía para la actividad 1.		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Heteroevaluación cualitativa: participación en clase. Revisión de las figuras literarias insertadas en el cuento.		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Bitácora: escribir cinco ejemplos de figuras literarias encontradas en los diferentes cuentos y fábulas leídos en clase o del trabajo autónomo.		
7. Categoría analizada		
Textualización.		
8. Indicador de análisis		
Mantiene la composición sobre el mismo tema.		



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE



Sesión N° 16	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población:	
Profesor:		
Tercera Fase: Unidad didáctica de textualización		
Tema: Los sinónimos y los antónimos. Género narrativo: La noticia		
1. Objetivos de aprendizaje		
-Hacer uso de los sinónimos en las composiciones escritas para evitar repeticiones léxicas. -Reconocer las características esenciales de la noticia.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
Conceptos: la noticia, los sinónimos, los antónimos. Preguntas orientadoras: ¿qué es la noticia?, ¿qué características tiene la noticia?, ¿Cuál ha sido la noticia que más te ha impactado en 2020?		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
1. Explicación de conceptos teóricos sobre sinónimos y antónimos. Ejemplos: 10 minutos 2. Actividad de relacionar las palabras con sus sinónimos en una gran piscina de palabras: 10 minutos 3. Socializar la actividad y decir los antónimos de las palabras: 10 minutos 3. Ver el video de la noticia, : «Lo mató la Policía»: familiares y amigos de Javier Ordóñez, (5 minutos), https://www.youtube.com/watch?v=uoIMhkNirDY 4. Leer la noticia, ¿Ordóñez agredió a policías? Los testimonios contradictorios del caso, (5 minutos): https://www.eltiempo.com/justicia/delitos/javier-ordonez-las-versiones-sobre-su-muerte-542208 5. Reflexión: a partir del video y de la lectura ¿cuáles son las características de la noticia?, ¿es lo mismo una noticia en video que leída?: 10 minutos 6. Explicación de conceptos teóricos sobre la noticia: 10 minutos 7. Trabajo para la casa: actividad de escritura. Escribir con tus palabras la noticia que más te haya impactado del 2020 y darle un título a la noticia.		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Recursos audiovisuales: «Lo mató la Policía»: familiares y amigos de Javier Ordóñez, en: https://www.youtube.com/watch?v=uoIMhkNirDY		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Coevaluación entre pares cualitativa de la noticia escrita. Criterios de evaluación: cumple las características de una noticia, el título es pertinente para el contenido, presenta repeticiones léxicas, demuestra correcta sintaxis de las oraciones, organiza las ideas principales y las desarrolla, presenta una idea principal en cada párrafo, utiliza marcadores discursivos, desarrolla coherencia local y global, mantiene la composición sobre el mismo tema.		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Bitácora: vocabulario nuevo. Incluir un apartado de diccionario de sinónimos y antónimos. Portafolio: Revisión y sugerencias de la coevaluación.		
7. Categoría analizada		
Textualización.		
8. Indicador de análisis		
-Demuestra correcta sintaxis de las oraciones. -Organiza las ideas principales y las desarrolla. -Presenta una idea principal en cada párrafo. -Utiliza marcadores discursivos. -Desarrolla coherencia local y global. -Adecua el título al contenido. -Mantiene la composición sobre el mismo tema. -Evita repeticiones léxicas utilizando sinónimos.		





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE



Sesión N° 17	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población:	
Profesor:		
Tercera Fase: Unidad didáctica de textualización		
Tema: El tiempo verbal Género narrativo: la anécdota		
1. Objetivos de aprendizaje		
-Reflexionar el uso adecuado de los tiempos verbales -Reconocer las características esenciales de la anécdota		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
Conceptos: El verbo, los tiempos verbales, los modos verbales.		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
1. Explicación de conceptos teóricos de: la anécdota y sus características; los modos verbales: indicativo, subjuntivo, imperativo; los tiempo verbales: presente, pasado y futuro. 30 minutos 2. Escribir una anécdota: 15 minutos 3. Socializar la anécdota: 15 minutos 4. Tarea para la casa: terminar el borrador del cuento siguiendo todas las indicaciones hasta el momento.		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Presentación en diapositivas sobre el verbo.		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Coevaluación entre pares de la anécdota. Criterios de evaluación: cumple las características de una anécdota, se mantienen todos los verbos en pasado.		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Bitácora: escribir la anécdota. Los compañeros que la revisaron escriben ahí, en seguida, los comentarios. Portafolio: Borrador del cuento.		
7. Categoría analizada		
Textualización.		
8. Indicador de análisis		
Demuestra adecuado manejo de los tiempos verbales. Elabora un borrador del texto.		

Anexo 8. Planeación cuarta fase

[\(Regresar a cuarta fase\)](#)



 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PLAN DE CLASE</p>		
Sesión N° 18	Fecha:	Hora:	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:	
Profesor:			
Cuarta Fase: Unidad didáctica de revisión			
Tema: Las reglas ortográficas			
1. Objetivos de aprendizaje			
<ul style="list-style-type: none"> -Demostrar la ortografía en la escritura. -Revisar la ortografía del borrador del cuento. -Escribir en la bitácora los errores ortográficos y su corrección. -Interiorizar las reglas ortográficas a través de ejercicios de autocorrección y co-corrección. 			
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase			
Conceptos: las reglas ortográficas.			
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación de conceptos teóricos de: uso de la V, B; uso de la C, S, Z, X; uso de la H; uso de la G, J; uso de la N, M; uso de la Y, Ll; ortografía de las formas plurales: 30 minutos. 2. Actividad de ejercicios para corregir la ortografía: 20 minutos. 3. Socialización de la actividad: 10 minutos. 			
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión			
Guía de actividades de ortografía.			
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión			
Autoevaluación cualitativa: revisión de la ortografía del cuento.			
Coevaluación cualitativa: revisión de la ortografía del cuento de un compañero.			
Criterios de evaluación: escala de evaluación cualitativa de tipo likert, usar una para la autoevaluación y otra para la coevaluación.			
-Muy Bien: < 5 errores			
-Bien: 6-10 errores			
-Aceptable: 11-15 errores			
-Regular: 16-25 errores			
-Necesita Mejorar: > 26 errores			
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes			
<p>Bitácora: realizar en la bitácora las evaluaciones. Escribir lista de errores ortográficos propios y la corrección. Lista de errores ortográficos de un compañero y la corrección. Revisar qué errores detectó el compañero que cada uno no se detectó a sí mismo. Contestar las preguntas de reflexión.</p> <p>Reflexión: ¿cuántos errores ortográficos encuentra el estudiante en su propia composición? y ¿cuántos errores encuentra el compañero en mi composición?, ¿Es más fácil detectar los errores de los demás o los propios?, ¿Qué tipo de error ortográfico es más frecuente en mi composición?</p>			
7. Categoría analizada			
Revisión.			
8. Indicador de análisis			
Demuestra conocimiento de las reglas ortográficas.			





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE



Sesión N° 19	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población:	
Profesor:		
Cuarta Fase: Unidad didáctica de revisión		
Tema: Segmentación de las palabras		
1. Objetivos de aprendizaje		
<ul style="list-style-type: none">-Demostrar la adecuada segmentación de las palabras.-Demostrar el uso adecuado de la mayúscula.-Revisar la segmentación de palabras y el uso de mayúscula en el borrador del cuento.-Escribir en la bitácora los errores de segmentación y de uso de mayúscula y las correcciones.-Interiorizar las reglas de la segmentación de palabras y de uso de mayúscula a través de ejercicios de autocorrección y co-corrección.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
Conceptos: segmentación de palabras. Uso de mayúsculas y minúsculas.		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
<p>1. Explicación de conceptos teóricos de:</p> <ul style="list-style-type: none">-Segmentación de las palabras y los fenómenos de hiper e hiposegmentación, utilizando como ejemplos los mismos errores de los estudiantes en la prueba diagnóstica: 15 minutos.-Uso de las mayúsculas y las minúsculas. ¿Cuándo utilizo mayúscula?: 10 minutos <p>2. Actividad de revisión del cuento y de la prueba diagnóstica. Revisar el escrito de un compañero y detectar errores de segmentación y de uso de mayúscula. Hacer listado en la bitácora y escribir las respectivas correcciones: 20 minutos</p> <p>3. Socialización de la actividad: 15 minutos.</p>		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Guía de actividades de segmentación de palabras y uso de mayúscula y minúscula.		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Autoevaluación cualitativa: revisión de la segmentación de palabras y el uso de mayúsculas y minúsculas en el escrito de la prueba diagnóstica y en el borrador del cuento.		
Coevaluación cualitativa: revisión de la segmentación de palabras y el uso de mayúsculas y minúsculas en el escrito de la prueba diagnóstica y en el borrador del cuento de un compañero.		
Criterios de evaluación: escala de evaluación cualitativa de tipo likert, (utilizar una para segmentación y otra para el uso de mayúsculas y minúsculas; de igual manera, una para la autoevaluación y otra para la coevaluación):		
<ul style="list-style-type: none">-Muy Bien: < 5 errores-Bien: 6-10 errores-Aceptable: 11-15 errores-Regular: 16-20 errores-Necesita Mejorar: > 21 errores		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Bitácora: lista de errores y correcciones de segmentación y uso de mayúsculas y minúsculas propios y de un compañero. Cuantificar los errores propios y los del compañero. Revisar qué errores detectó el compañero que cada uno no se detectó a sí mismo.		
7. Categoría analizada		
Revisión.		
8. Indicador de análisis		
<ul style="list-style-type: none">-Segmenta correctamente las palabras.-Utiliza correctamente las mayúsculas y las minúsculas.		

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PLAN DE CLASE		
Sesión N° 20	Fecha:	Hora:	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:	
Profesor:			
Cuarta Fase: Unidad didáctica de revisión			
Tema: Género narrativo: la novela			
1. Objetivos de aprendizaje			
<p>-Comprender que un buen escritor es un buen lector. -Observar en los libros e interiorizar que los párrafos inician con mayúscula inicial y terminan con punto final.</p>			
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase			
<p>Conceptos: la novela Preguntas orientadoras: ¿qué es la novela?, ¿qué novelas han leído?, ¿cuál es tu novela favorita y por qué?: 10 minutos</p>			
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver el video ¿Qué es una novela?, en: https://www.youtube.com/watch?v=zkJ_PKu7VoU 5 minutos. 2. Qué es la novela y cuáles son sus características: 10 minutos 3. Lectura de la novela: <i>Crónica de una muerte anunciada</i> de Gabriel García Márquez (lectura de 5 páginas en clase y 20 de tarea para la casa): 10 minutos 4. Control de lectura: 10 minutos 5. Observación de los párrafos del libro: inician con mayúsculas y terminan con punto final y organización de los párrafos: 5 minutos 6. Actividad de reflexión: discusión sobre el tema <i>un buen escritor es un buen lector</i>: 10 minutos 			
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión			
<p>Obra: <i>Crónica de una muerte anunciada</i> de Gabriel García Márquez Recursos audiovisuales: ¿Qué es una novela?, en: https://www.youtube.com/watch?v=zkJ_PKu7VoU</p>			
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión			
<p>Heteroevaluación cualitativa: participación en clase control de lectura. Autoevaluación cualitativa: revisar en el cuento que todos los párrafos inicien con mayúscula y terminen con punto final.</p>			
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes			
<p>Bitácora: escribir el número de errores de uso de mayúscula inicial y punto final en cada párrafo del borrador.</p>			
7. Categoría analizada			
Revisión.			
8. Indicador de análisis			
Los párrafos comienzan con mayúscula y terminan con punto final.			

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PLAN DE CLASE		
Sesión N° 21	Fecha:	Hora:	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:	
Profesor:			
Cuarta Fase: Unidad didáctica de revisión			
Tema: El acento ortográfico: ¿Cuándo debemos marcar tilde?			
1. Objetivos de aprendizaje			
<ul style="list-style-type: none"> -Demostrar el conocimiento del acento ortográfico -Revisar el acento ortográfico en el borrador del cuento. -Escribir en la bitácora los errores de acento ortográfico y las correcciones. -Interiorizar las reglas de acento ortográfico a través de ejercicios de autocorrección y co-corrección. 			
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase			
Conceptos: el acento prosódico y el acento ortográfico.			
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación de conceptos teóricos de: <ul style="list-style-type: none"> -El acento prosódico: palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas: 15 minutos. -El acento ortográfico, reglas: 15 minutos. 2. Actividades de clasificar las palabras según el acento prosódico: 10 minutos. 3. Socialización de la actividad: 5 minutos. 4. Actividades de corregir el acento ortográfico de 25 palabras que comúnmente se escriben mal: 10 min. 5. Socialización de la actividad: 5 minutos. 6. Trabajo para la casa: revisión del borrador del cuento para corregir el acento ortográfico. 7. Revisión de la prueba diagnóstica para corregir el acento ortográfico. 8. Lectura de la novela <i>Crónica de una muerte anunciada</i>, páginas 26 a 50. 			
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión			
Obra: <i>Crónica de una muerte anunciada</i> de Gabriel García Márquez			
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión			
Autoevaluación cualitativa: revisión del acento ortográfico en el escrito de la prueba diagnóstica y en el borrador del cuento.			
Coevaluación cualitativa: revisión del acento ortográfico en el escrito de la prueba diagnóstica y en el borrador del cuento de un compañero.			
Criterios de evaluación: escala de evaluación cualitativa de tipo likert, (utilizar una para la autoevaluación y otra para la coevaluación):			
<ul style="list-style-type: none"> -Muy Bien: < 10 errores -Bien: 11-15 errores -Aceptable: 16-20 errores -Regular: 21-25 errores -Necesita Mejorar: > 26 errores 			
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes			
<p>Bitácora: realizar en la bitácora las evaluaciones. Escribir lista de errores de acento ortográfico propios y la corrección. Lista de errores de acento ortográfico de un compañero y la corrección. Revisar qué errores detectó el compañero que cada uno no se detectó a sí mismo. Contestar las preguntas de reflexión.</p> <p>Reflexión: ¿cuántos errores de acento ortográfico encuentra el estudiante en su propia composición? y ¿cuántos errores encuentra el compañero en mi composición?, ¿Es más fácil detectar los errores de los demás o los propios?, ¿Qué tipo de error de acento ortográfico es más frecuente en mi composición?</p>			
7. Categoría analizada			
Revisión.			
8. Indicador de análisis			
Marca la tilde en los casos correspondientes.			



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE**



Sesión N° 22	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:
Profesor:		
Cuarta Fase: Unidad didáctica de revisión		
Tema: La separación silábica. La concordancia género y número		
1. Objetivos de aprendizaje		
<ul style="list-style-type: none"> -Demostrar el conocimiento de la separación silábica y de la concordancia género y número. -Revisar la separación silábica y la concordancia género – número en el borrador del cuento. -Escribir en la bitácora los errores y correcciones de separación silábica y de concordancia género-número. -Interiorizar las reglas de separación silábica y de concordancia género – número a través de ejercicios de autocorrección y co-corrección. 		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
Conceptos: separación silábica y concordancia género – número.		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación de conceptos teóricos de la sílaba: 15 minutos. Concordancia género-número: 15 minutos. 2. Actividades de separación silábica de 25 palabras: 10 minutos 3. Socialización de la actividad: 5 minutos 4. Revisión del borrador del cuento del compañero para detectar y corregir errores de separación silábica y de concordancia género-número (bitácora): 15 minutos <p>Trabajo para la casa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Revisión del propio borrador del cuento para detectar y corregir errores de separación silábica y de concordancia género-número (bitácora). 6. Revisión de la prueba diagnóstica y sacar el listado de palabras con inadecuada separación silábica y las frases sin concordancia género-número y escribir las correcciones (bitácora). 7. Lectura de la novela <i>Crónica de una muerte anunciada</i>, páginas 51 a 75. 		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Obra: <i>Crónica de una muerte anunciada</i> de Gabriel García Márquez		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
<p>Autoevaluación cualitativa: revisión de la separación silábica y la concordancia género – número en el escrito de la prueba diagnóstica y en el borrador del cuento.</p> <p>Coevaluación: revisión de la separación silábica y la concordancia género – número en el escrito de la prueba diagnóstica y en el borrador del cuento de un compañero.</p> <p>Criterios de evaluación: escala de evaluación cualitativa de tipo likert, (utilizar una para la separación silábica y otra para la concordancia género – número):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Muy Bien: < 5 errores -Bien: 6-10 errores -Aceptable: 11-15 errores -Regular: 16-20 errores -Necesita Mejorar: > 21 errores 		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Bitácora: lista de errores y correcciones de la separación silábica y la concordancia género – número propios y de un compañero. Cuantificar los errores propios y los del compañero. Revisar qué errores detectó el compañero que cada uno no detectó a sí mismo.		
7. Categoría analizada		
Revisión.		
8. Indicador de análisis		
<ul style="list-style-type: none"> -Separa las sílabas correctamente. -Demuestra concordancia en género y en número. 		



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE



Sesión N° 23	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población:	
Profesor:		
Cuarta Fase: Unidad didáctica de revisión		
Tema: Los signos de puntuación.		
1. Objetivos de aprendizaje		
-Reconocer las características y los usos de los signos de puntuación. -Demostrar el uso correcto de los signos de puntuación. -Revisar los signos de puntuación del borrador del cuento. -Escribir en la bitácora los errores de puntuación y su corrección. -Interiorizar el uso correcto de los signos de puntuación a través de ejercicios de autocorrección.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
Conceptos: los signos de puntuación.		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
1. Ver el video <i>Cómo Usar los Signos de Puntuación Videos Educativos para Niños</i> , 5 minutos: https://www.youtube.com/watch?v=LtP_UkSj5ho 2. Explicación de conceptos teóricos de los signos de puntuación: coma, punto y coma, punto seguido, punto final, comillas, signos de interrogación, signos de exclamación, puntos suspensivos: 35 minutos. 3. Guías de trabajo sobre corrección de la puntuación: 15 minutos 4. Socialización de la actividad: 5 minutos Trabajo para la casa: 5. Revisar los signos de puntuación del borrador del cuento (bitácora). 6. Lectura de la novela <i>Crónica de una muerte anunciada</i> , páginas 76 a 100.		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Recursos audiovisuales: <i>Cómo Usar los Signos de Puntuación Videos Educativos para Niños</i> https://www.youtube.com/watch?v=LtP_UkSj5ho Obra: <i>Crónica de una muerte anunciada</i> de Gabriel García Márquez		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Autoevaluación cualitativa: revisión de los signos de puntuación en el borrador del cuento. Criterios de evaluación: escala de evaluación cualitativa de tipo likert, (describir el tipo de error encontrado): -Muy Bien: < 5 errores -Bien: 6-10 errores -Aceptable: 11-15 errores -Regular: 16-20 errores -Necesita Mejorar: > 21 errores		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Bitácora: lista de errores y correcciones de puntuación. Reflexión: ¿Con cuál signo de puntuación tengo más dificultades, por qué?		
7. Categoría analizada		
Revisión.		
8. Indicador de análisis		
-Demuestra el uso correcto de los signos de puntuación.		





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE



Sesión N° 24	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población:	
Profesor:		
Cuarta Fase: Unidad didáctica de revisión		
Tema: Revisión y edición (escritura de la versión final).		
1. Objetivos de aprendizaje		
-Hacer la revisión del borrador con la ayuda de la Guía de revisión. Tener en cuenta todas las revisiones consignadas en la bitácora. -Escribir la versión final del cuento.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
La clase será destinada para la revisión con la estrategia de revisión y la escritura de la versión final del cuento.		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
1. Utilizar la estrategia: guía de revisión, para la revisión del borrador del cuento: 40 minutos. 2. Iniciar la escritura de la versión final del cuento: 20 minutos. 3. Trabajo para la casa. Lectura de la novela <i>Crónica de una muerte anunciada</i> , páginas 101 a 125. Control de lectura próxima clase.		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Obra: <i>Crónica de una muerte anunciada</i> de Gabriel García Márquez		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Autoevaluación de la versión final del cuento: Utilizar la Rúbrica de autoevaluación cualitativa de la composición escrita (Anexo 11). Coevaluación de la versión final del cuento: Utilizar la Rúbrica de coevaluación cualitativa de la composición escrita (Anexo 12). Los compañeros pueden dar sugerencias de cómo mejorar el texto. Heteroevaluación de la versión final del cuento: Utilizar la Rúbrica de heteroevaluación cuantitativa de la composición escrita (Anexo 13). Retroalimentación y plan de mejoramiento. Al utilizar las rúbricas se debe tener a la mano la bitácora, para hacer el seguimiento del cumplimiento de todas las actividades por parte del estudiante.		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
La versión final del cuento. La bitácora con los errores y las correcciones de la revisión del cuento. La guía de revisión se usará como lista de chequeo para la evaluación.		
7. Categoría analizada		
Revisión.		
8. Indicador de análisis		
-Monitorea que el texto refleje las metas propuestas inicialmente. -Modifica el contenido y la organización del texto. -Realiza la versión final del texto (edición).		

Anexo 9. Planeación quinta fase

([Regresar a quinta fase](#))

 		
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PLAN DE CLASE		
Sesión N° 25	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:
Profesor:		
Quinta Fase: Manos al libro: Construyamos la memoria de nuestro país		
Tema: La historia de vida		
1. Objetivos de aprendizaje		
<ul style="list-style-type: none"> -Interiorizar la definición y características de la historia de vida. -Pensar en el tema para la escritura de la historia de vida. 		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
Conceptos: la historia de vida, características y usos.		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
1. Control de lectura en mesa redonda de la novela <i>Crónica de una muerte anunciada</i> de Gabriel García Márquez: 20 minutos 2. Mirar los videos (15 minutos): -Memoria histórica, en https://www.youtube.com/watch?v=G_SC_vgMCK0 -La memoria histórica, en https://www.youtube.com/watch?v=LM7pEcud5Js -Armero historias de vida, en https://www.youtube.com/watch?v=IHCDEkABKTM 3. Discusión en mesa redonda de las siguientes preguntas: ¿Qué diferencia encuentran entre la crónica que vimos de Armero con la historia de vida del sobreviviente de Armero?, ¿qué temas se abordaron en la historia de vida del sobreviviente de Armero?, ¿es importante construir memoria histórica, por qué?, ¿qué temas surgen de nuestro contexto a partir de los cuales podríamos hacer memoria histórica?: 25 minutos.		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Recursos audiovisuales: -Memoria histórica, en https://www.youtube.com/watch?v=G_SC_vgMCK0 -La memoria histórica, en https://www.youtube.com/watch?v=LM7pEcud5Js -Armero historias de vida, en https://www.youtube.com/watch?v=IHCDEkABKTM		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Heteroevaluación cualitativa: participación en la mesa redonda.		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Bitácora: Lluvia de ideas de temas de los cuales se podría hacer memoria histórica (según lo discutido en clase).		
7. Categoría analizada		
Planificación.		
8. Indicador de análisis		
-Explora sobre el tema que va a escribir.		



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE**



Sesión N° 26	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población:	
Profesor:		
Quinta Fase: Manos al libro: Construyamos la memoria de nuestro país		
Tema: Planificación de la historia de vida		
1. Objetivos de aprendizaje		
-Utilizar estrategias de planificación para realizar la planeación de la historia de vida.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
La sesión se dedica totalmente a la planificación de la historia de vida.		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escoger lista de chequeo o guías de planificación y organización. 2. Escoger un tipo de diagramador. 3. Buscar información en fuentes primarias y fuentes secundarias. Iniciar buscando en la memoria de largo plazo y con miembros de la familia (fuente primaria) con quienes se haya compartido la misma situación de vida. Adicionalmente, puede servir un mapa para dar claridad a la ubicación geográfica donde ocurrieron los hechos. También, los estudiantes pueden buscar y compartir fotografías que refuercen sus testimonios. 4. Realizar la planificación de la historia de vida. 		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Lista de chequeo, guía de planificación, guía de organización y diagramadores.		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
<p>Heteroevaluación cualitativa: revisión de la planificación. Retroalimentación. Plan de mejoramiento (tiempo extra para tutoría individual o en grupos pequeños).</p> <p>Criterios de evaluación: Rúbrica de heteroevaluación cualitativa de la planificación (Anexo 10). Para la heteroevaluación de la planificación de la historia de vida se evaluará que el estudiante presente diligenciado en su totalidad: la lista de chequeo o las guías de planificación y organización. Además, debe presentar la planificación en un diagramador (cuadro sinóptico, mapa conceptual o mapa mental). En adición, se tendrá en cuenta las categorías de la rúbrica.</p>		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Planificación del escrito en la lista o en las guías y en el diagramador.		
7. Categoría analizada		
Planificación.		
8. Indicador de análisis		
<ul style="list-style-type: none"> -Determina los factores comunicativo- contextuales. -Explora sobre el tema que va a escribir. -Elabora un esquema o plan de escritura. 		



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE**



Sesión N° 27	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:
Profesor:		
Quinta Fase: Manos al libro: Construyamos la memoria de nuestro país		
Tema: Textualización de la historia de vida		
1. Objetivos de aprendizaje		
<ul style="list-style-type: none"> -Escribir la historia de vida utilizando como estrategia el diagramador. -Entregar el borrador de la historia de vida. 		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
La sesión se dedica totalmente a la textualización de la historia de vida.		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
Realizar la redacción de la historia de vida, donde se refleje cada aspecto escrito en la fase de planificación.		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
El diagramador.		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
No hay evaluación.		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Portafolio: borrador de la historia de vida.		
7. Categoría analizada		
Textualización.		
8. Indicador de análisis		
<ul style="list-style-type: none"> -Demuestra correcta sintaxis de las oraciones. -Organiza las ideas principales y las desarrolla. -Presenta una idea principal en cada párrafo. -Utiliza marcadores discursivos. -Desarrolla coherencia local y global. -Ordena lógicamente hechos o ideas. -Adecua el título al contenido. -Mantiene la composición sobre el mismo tema. -Evita repeticiones léxicas utilizando sinónimos. -Demuestra adecuado manejo de los tiempos verbales. -Elabora un borrador del texto. 		



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE



Sesión N° 28	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población:	
Profesor:		
Quinta Fase: Manos al libro: Construyamos la memoria de nuestro país		
Tema: Revisión de la historia de vida		
1. Objetivos de aprendizaje		
-Producir composiciones escritas de gran extensión y de alta calidad. -Revisar el borrador con la ayuda de la guía de revisión.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
La sesión se dedica totalmente a la revisión de la historia de vida.		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
1. Realizar la revisión del borrador con la ayuda de la guía de revisión y también teniendo en cuenta los indicadores de análisis para la revisión. 2. Utilizar la bitácora para registrar errores y soluciones.		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Guía de revisión.		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Autoevaluación cualitativa: el estudiante evalúa su trabajo y realiza un plan de mejoramiento. Utiliza la Rúbrica de autoevaluación cualitativa de la composición escrita (Anexo 11). Coevaluación cualitativa: un compañero revisa el borrador ya revisado. Hace sugerencias. Utiliza la Rúbrica de coevaluación cualitativa de la composición escrita (Anexo 12). Heteroevaluación cualitativa: a manera de entrevista con el estudiante. Se discutirá como estuvo la autoevaluación, que aportes vienen desde la coevaluación que se pueden tener en cuenta y últimas sugerencias del docente.		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Bitácora: lista de errores según la revisión y soluciones.		
7. Categoría analizada		
Revisión.		
8. Indicador de análisis		
1. Demuestra conocimiento de las reglas ortográficas. 2. Segmenta correctamente las palabras. 3. Utiliza correctamente las mayúsculas y las minúsculas. 4. Los párrafos comienzan con mayúscula y terminan con punto final. 5. Marca la tilde en los casos correspondientes. 6. Separa las sílabas correctamente. 7. Demuestra concordancia en género y en número. 8. No omite o adiciona grafemas. 9. Utiliza adecuadamente los puntos, las comas, punto y coma, comillas, dos puntos, signos de admiración, signos de interrogación. 10. Monitorea que el texto refleje las metas propuestas inicialmente.		



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE



Sesión N° 29	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población:	
Profesor:		
Quinta Fase: Manos al libro: Construyamos la memoria de nuestro país		
Tema: Edición La historia de vida		
1. Objetivos de aprendizaje		
-Escribir la versión final de la historia de vida teniendo en cuenta la evaluación y la retroalimentación docente.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
La sesión se dedica totalmente a la escritura de la versión final (edición) de la historia de vida.		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
-Escribir la versión final del texto. Revisión por parte del docente. Una vez aprobada la composición por parte del docente, el estudiante la escribirá en un documento de Word, en letra negra, tamaño de fuente 12, interlineado de 1.5, fuente Times New Roman, y podrán anexar fotografías personales a sus historias de vida.		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Guía de revisión. Bitácora con las soluciones.		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Autoevaluación de la versión final de la historia de vida: Utilizar la Rúbrica de autoevaluación cualitativa de la composición escrita (Anexo 11). Coevaluación de la versión final de la historia de vida: Utilizar la Rúbrica de coevaluación cualitativa de la composición escrita (Anexo 12). Los compañeros pueden dar sugerencias de cómo mejorar el texto. Heteroevaluación de la versión final de la historia de vida: Utilizar la Rúbrica de heteroevaluación cuantitativa de la composición escrita (Anexo 13). Retroalimentación y plan de mejoramiento. Al utilizar las rúbricas se debe tener a la mano la bitácora, para hacer el seguimiento del cumplimiento de todas las actividades por parte del estudiante. En caso de que se haga plan de mejoramiento, el estudiante deberá realizar la reescritura de la versión final (re edición).		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Versión final de la historia de vida. Bitácora y portafolio con todas las actividades de la intervención.		
7. Categoría analizada		
Revisión.		
8. Indicador de análisis		
-Modifica el contenido y la organización del texto. -Realiza la versión final del texto.		



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE



Sesión N° 30	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población:	
Profesor:		
Quinta Fase: Manos al libro: Construyamos la memoria de nuestro país		
Tema: Aplicación de los instrumentos después de la intervención pedagógica		
1. Objetivos de aprendizaje		
-Contestar a consciencia los cuestionarios de percepción de la escritura y el de autorreporte.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
Entregar los cuestionarios a los estudiantes y explicarles que el cuestionario de percepción sirve para determinar su conocimiento acerca del proceso de escritura y que el cuestionario de autorreporte sirve para medir la autorregulación del estudiante durante el proceso de escritura. Explicarles que sólo es una prueba diagnóstica de cierre de la intervención pedagógica, por lo cual, no hay una calificación de las respuestas.		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
Contestar el cuestionario de percepción de la escritura (Anexo 3): 25 minutos. Contestar el cuestionario de autorreporte: Test de Autorregulación de la Escritura (TAE) (Anexo 4): 35 minutos.		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
Cuestionario de percepción de la escritura (Anexo 3). Cuestionario de autorreporte: Test de Autorregulación de la Escritura (TAE) (Anexo 4).		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
Participación en las actividades.		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
Los cuestionarios contestados.		
7. Categoría analizada		
Diagnóstico.		
8. Indicador de análisis		
No aplica.		





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
PLAN DE CLASE





Sesión N° 31	Fecha:	Hora:
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población:	
Profesor:		
Quinta Fase: Manos al libro: Construyamos la memoria de nuestro país		
Tema: Cierre de la intervención pedagógica Socialización del libro «Construyamos la memoria de nuestro país»		
1. Objetivos de aprendizaje		
- Socializar el libro «Construyamos la memoria de nuestro país», ante los profesores, compañeros, administrativos y familiares de los estudiantes.		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase		
No aplica.		
3. Estructura secuencial de las actividades centrales de clase con asignación de tiempos de duración		
Actividad de cierre de la intervención pedagógica con la presentación de libro impreso. Los autores contarán brevemente lo que significó esta experiencia para ellos. Entrega de un libro a cada autor. Venta de libros para los invitados de la sesión de socialización.		
4. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión		
El libro impreso «Construyamos la memoria de nuestro país».		
5. Evaluación del aprendizaje en la sesión		
No hay evaluación.		
6. Evidencias que registran el desempeño de los estudiantes		
El libro impreso «Construyamos la memoria de nuestro país».		
7. Categoría analizada		
No aplica.		
8. Indicador de análisis		
No aplica.		



Anexo 10. Rúbrica de heteroevaluación cualitativa de la planificación

	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO RÚBRICA DE HETEROEVALUACIÓN CUALITATIVA DE LA PLANIFICACIÓN				
Sesión N°		Fecha:	Hora:		
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Población:			
Profesor:		Estudiante:			
Tema:					
Categorías	Necesita mejorar	Regular	Aceptable	Bien	Muy bien
1. Determina los factores comunicativo-contextuales	No explora sobre el tema, el propósito no es claro, no piensa en la audiencia.	El tema es insuficiente, el propósito no es claro, pero si piensa en la audiencia.	El tema es insuficiente, el propósito es claro, piensa en la audiencia.	No explora suficiente sobre el tema, el propósito es claro, piensa en la audiencia.	Explora sobre el tema, el propósito es claro, piensa en la audiencia.
2. Elabora un plan de escritura	No utiliza la lista de chequeo ni las guías de planificación y organización.	No completa la información de la lista de chequeo ni de las guías, pero si elabora el esquema a partir de la información allí solicitada.	Completa la lista de chequeo o las guías, pero la información es insuficiente.	Completa con suficiente información una sola guía, ya sea la de planificación o la de organización.	Completa con suficiente información la lista de chequeo o las guías de planificación y organización.
3. Elabora un esquema	No elabora un esquema.	No sabe elaborar un esquema. No es claro. Está desorganizado.	El esquema está incompleto.	El esquema está completo, está organizado jerárquicamente, pero no es claro.	El esquema está completo, es claro y está organizado jerárquicamente.


Anexo 11. Rúbrica de autoevaluación cualitativa de la composición escrita

	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN CUALITATIVA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA				
Sesión N°		Fecha:		Hora:	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño			Población:		
Profesor:			Estudiante:		
Tema:					
Categorías	Necesita mejorar	Regular	Aceptable	Bien	Muy bien
1. Determina los factores comunicativo-contextuales	No explora sobre el tema, el propósito no es claro, no piensa en la audiencia.	El tema es insuficiente, el propósito no es claro, pero si piensa en la audiencia.	El tema es insuficiente, el propósito es claro, piensa en la audiencia.	No explora suficiente sobre el tema, el propósito es claro, piensa en la audiencia.	Explora sobre el tema, el propósito es claro, piensa en la audiencia.
2. Elabora un plan de escritura	No utiliza la lista de chequeo ni las guías de planificación y organización.	No completa la información de la lista de chequeo ni de las guías, pero si elabora el esquema a partir de la información allí solicitada.	Completa la lista de chequeo o las guías, pero la información es insuficiente.	Completa con suficiente información una sola guía, ya sea la de planificación o la de organización.	Completa con suficiente información la lista de chequeo o las guías de planificación y organización.
3. Elabora un esquema	No elabora un esquema.	No sabe elaborar un esquema. No es claro. Está desorganizado.	El esquema está incompleto.	El esquema está completo, está organizado jerárquicamente, pero no es claro.	El esquema está completo, es claro y está organizado jerárquicamente.
4. Textualización	No cumple con ningún indicador de textualización.	Cumple de 1 a 3 indicadores de textualización.	Cumple de 4 a 7 indicadores de textualización.	Cumple de 8 a 10 indicadores de textualización.	Cumple con los 11 indicadores de textualización.
5. Borrador del texto	El borrador es la misma versión final, independiente la extensión.	Borrador del texto inferior a 1 página.	Borrador del texto de 1 página.	Borrador del texto de 2 páginas.	Borrador del texto de 3 páginas en adelante.
6. Revisión	No cumple con ningún indicador de revisión.	Cumple de 1 a 4 indicadores de revisión.	Cumple de 5 a 7 indicadores de revisión.	Cumple de 8 a 11 indicadores de revisión.	Cumple con los 12 indicadores de revisión.
7. Versión final	El borrador del texto es la misma versión final.	La versión final no demuestra un proceso consciente de revisión y es similar al borrador.	La versión final no demuestra un proceso consciente de revisión y refleja escasas modificaciones.	La versión final demuestra un proceso consciente de revisión pero no refleja todas las modificaciones.	La versión final demuestra un proceso consciente de revisión y refleja las modificaciones.

Anexo 12. Rúbrica de coevaluación cualitativa de la composición escrita

	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO RÚBRICA DE COEVALUACIÓN CUALITATIVA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA				
Sesión N°		Fecha:		Hora:	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño			Población:		
Evaluador:			Evaluado:		
Tema:					
Categorías	Necesita mejorar	Regular	Aceptable	Bien	Muy bien
1. Determina los factores comunicativo-contextuales	No explora sobre el tema, el propósito no es claro, no piensa en la audiencia.	El tema es insuficiente, el propósito no es claro, pero si piensa en la audiencia.	El tema es insuficiente, el propósito es claro, piensa en la audiencia.	No explora suficiente sobre el tema, el propósito es claro, piensa en la audiencia.	Explora sobre el tema, el propósito es claro, piensa en la audiencia.
2. Elabora un plan de escritura	No utiliza la lista de chequeo ni las guías de planificación y organización.	No completa la información de la lista de chequeo ni de las guías, pero si elabora el esquema a partir de la información allí solicitada.	Completa la lista de chequeo o las guías, pero la información es insuficiente.	Completa con suficiente información una sola guía, ya sea la de planificación o la de organización.	Completa con suficiente información la lista de chequeo o las guías de planificación y organización.
3. Elabora un esquema	No elabora un esquema.	No sabe elaborar un esquema. No es claro. Está desorganizado.	El esquema está incompleto.	El esquema está completo, está organizado jerárquicamente, pero no es claro.	El esquema está completo, es claro y está organizado jerárquicamente.
4. Textualización	No cumple con ningún indicador de textualización.	Cumple de 1 a 3 indicadores de textualización.	Cumple de 4 a 7 indicadores de textualización.	Cumple de 8 a 10 indicadores de textualización.	Cumple con los 11 indicadores de textualización.
5. Borrador del texto	El borrador es la misma versión final, independiente la extensión.	Borrador del texto inferior a 1 página.	Borrador del texto de 1 página.	Borrador del texto de 2 páginas.	Borrador del texto de 3 páginas en adelante.
6. Revisión	No cumple con ningún indicador de revisión.	Cumple de 1 a 4 indicadores de revisión.	Cumple de 5 a 7 indicadores de revisión.	Cumple de 8 a 11 indicadores de revisión.	Cumple con los 12 indicadores de revisión.
7. Versión final	El borrador del texto es la misma versión final.	La versión final no demuestra un proceso consciente de revisión y es similar al borrador.	La versión final no demuestra un proceso consciente de revisión y refleja escasas modificaciones.	La versión final demuestra un proceso consciente de revisión pero no refleja todas las modificaciones.	La versión final demuestra un proceso consciente de revisión y refleja las modificaciones.

Anexo 13. Rúbrica de heteroevaluación cuantitativa de la versión final de la composición escrita

	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO RÚBRICA DE HETEROEVALUACIÓN CUANTITATIVA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA					
Sesión N°	Fecha:			Hora:		
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño			Población:			
Profesor:			Estudiante:			
Tema:						
Categorías	1	2	3	4	5	
1. Determina los factores comunicativo-contextuales	No explora sobre el tema, el propósito no es claro, no piensa en la audiencia.	El tema es insuficiente, el propósito no es claro, pero si piensa en la audiencia.	El tema es insuficiente, el propósito es claro, piensa en la audiencia.	No explora suficiente sobre el tema, el propósito es claro, piensa en la audiencia.	Explora sobre el tema, el propósito es claro, piensa en la audiencia.	
2. Elabora un plan de escritura	No utiliza la lista de chequeo ni las guías de planificación y organización.	No completa la información de la lista de chequeo ni de las guías, pero si elabora el esquema a partir de la información allí solicitada.	Completa la lista de chequeo o las guías, pero la información es insuficiente.	Completa con suficiente información una sola guía, ya sea la de planificación o la de organización.	Completa con suficiente información la lista de chequeo o las guías de planificación y organización.	
3. Elabora un esquema	No elabora un esquema.	No sabe elaborar un esquema. No es claro. Está desorganizado.	El esquema está incompleto.	El esquema está completo, está organizado jerárquicamente, pero no es claro.	El esquema está completo, es claro y está organizado jerárquicamente.	
4. Textualización	No cumple con ningún indicador de textualización.	Cumple de 1 a 3 indicadores de textualización.	Cumple de 4 a 7 indicadores de textualización.	Cumple de 8 a 10 indicadores de textualización.	Cumple con los 11 indicadores de textualización.	
5. Borrador del texto	El borrador es la misma versión final, independiente la extensión.	Borrador del texto inferior a 1 página.	Borrador del texto de 1 página.	Borrador del texto de 2 páginas.	Borrador del texto de 3 páginas en adelante.	
6. Revisión	No cumple con ningún indicador de revisión.	Cumple de 1 a 4 indicadores de revisión.	Cumple de 5 a 7 indicadores de revisión.	Cumple de 8 a 11 indicadores de revisión.	Cumple con los 12 indicadores de revisión.	
7. Versión final	El borrador del texto es la misma versión final.	La versión final no demuestra un proceso consciente de revisión y es similar al borrador.	La versión final no demuestra un proceso consciente de revisión y refleja escasas modificaciones.	La versión final demuestra un proceso consciente de revisión pero no refleja todas las modificaciones.	La versión final demuestra un proceso consciente de revisión y refleja las modificaciones.	

