

LA ESCRITURA A TRAVÉS DE LA METACOGNICIÓN

JOSE ALEJANDRO SALAZAR BELTRÁN

Monografía para optar título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades:
Español e inglés

Asesor
MAGNOLIA SANABRIA ROJAS

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ, D.C.
2016**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma

Firma

Firma

Bogotá D.C. Julio, 2016

DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada a todas las personas que alguna vez han leído algún verso, poema o cuento mío, pues fueron ellas quienes me ayudaron a encontrarle un sentido a la escritura, un sentido que hoy es la razón de ser de este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por su guía en todos los momentos de mi vida tanto académica como personal.

A mis padres, Jairo y Luz Dary, por su apoyo incondicional y por enseñarme a diario que primero
uno se educa como persona pues el conocimiento vendrá después.

A Sonia, mi Cielo, quien bajo la promesa de un baile y de toda una vida de proyectos, me motiva
a dar lo mejor de mí hoy y siempre.

A mi hermana, por las risas, por las peleas, por tantos recuerdos, por tanto amor.

A Ingrid, amiga incondicional, una mano siempre dispuesta a levantarme.

A los niños del curso 602 y a las profesoras Lucelly y Judith, quienes me acogieron a mí y a mi
proyecto y reafirmaron mi deseo de ser maestro.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACION -RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La escritura a través de la metacognición
Autor(es)	SALAZAR BELTRÁN, Jose Alejandro
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 83 págs.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ESCRITURA, METACOGNICIÓN, PLANEACIÓN, TEXTUALIZACIÓN, REVISIÓN

2. Descripción
<p>Proyecto de investigación, el cuál a través de la investigación acción, buscó implementar estrategias metacognitivas para desarrollar procesos de escritura en los estudiantes de grado 602 del colegio Prado Veraniego, por medio de una intervención pedagógica formulada y planteada a lo largo de año y medio en la institución.</p> <p>Para tal fin, en el presente documento se desarrolla la teoría necesaria, sobre la cual se ha fundamentado el trabajo investigativo, abordando la metacognición así como la escritura y el modelo planteado por Flower y Hayes. De esta forma se evidenció la dificultad que los estudiantes tienen para llevar a cabo estos procesos y la necesidad de desarrollar estrategias que faciliten el mejoramiento de las mismas en el aula, resultando la metacognición una herramienta muy efectiva como se pudo ver en los resultados.</p>

3. Fuentes
<ul style="list-style-type: none">Bermúdez Corrales, O. K., Orozco Betancourth, J., & Trujillo Aricapa, D. J. (2009). Leer y escribir comprensivamente en la escuela III : la descripción y la narración en el aula. Pereria:

Universidad Tecnológica de Pereira.

- Burón, J. (1993). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones MENSAJERO.
- Delmastro, A. L., & Di Pierro, J. (2009). Modelo para la integración de estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en lengua extranjera. *Laurus*, 15(30), 11-41.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Guerrero, D. (2011). Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hurtado, R. (2005). Desarrollo de la regulación metacognitiva durante la producción textual, en niñas y niños de quinto grado de educación básica. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.
- Lacon de De Lucia, N., & Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255.
- Maturano, C. I., SOLIVERES, M. A., & MACÍAS, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 3(20), 415-425.
- Peronar, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, 38(57), 61-74.

4. Contenidos

Este documento se divide en 5 capítulos que desarrollan la propuesta pedagógica planteada. En el primer capítulo, se realiza una caracterización de la población a observar, así como los contextos interno y externo del colegio al que pertenece la población. Se describe, además, la problemática evidenciada en el grado en lo concerniente a la producción escrita, para así establecer la pregunta problema, los objetivos a alcanzar y la justificación de este estudio. En el segundo capítulo, se hace una breve y concisa referencia a documentos académicos y teóricos que sirven de apoyo a la propuesta aquí planteada. En el tercer capítulo, se hace una descripción detallada de la metodología a seguir para realizar esta investigación, así como también se describen los instrumentos de recolección de información utilizados. En el cuarto capítulo, se desarrolla la propuesta pedagógica que se implementará a los estudiantes. En el quinto capítulo se presenta la forma en que la información fue organizada para su posterior análisis y por último, en el capítulo sexto se desarrollan los resultados obtenidos por cada

categoría de análisis. El documento finaliza con las conclusiones y recomendaciones, producto de los resultados obtenidos y finalmente por algunos anexos como evidencia del trabajo realizado.

5. Metodología

El método de investigación-acción fue el utilizado para esta investigación. Este método de investigación es el adecuado para trabajar investigación en educación pues plantea que el maestro sea también observador de las problemáticas que se encuentren en su entorno educativo, de la misma manera, plantea que este establezca un plan de acción con el fin de solucionar los problemas evidenciados. Para este proyecto se siguieron los pasos básicos y necesarios de la investigación-acción. Primero, se realizó un proceso de diagnóstico que ayudó a comprobar la problemática presente en el grado a observar. Se procedió a establecer objetivos a alcanzar y una revisión extensa de la literatura que sustenta y guía el plan de acción a implementar con el fin de establecer una solución viable al problema encontrado. Dicha solución se desarrolla a manera de una propuesta pedagógica. Luego de su implementación, se procede a analizar y documentar los resultados derivados de este proceso para así llegar a dar conclusiones al respecto. Durante la realización de este documento de investigación, se utilizaron diferentes instrumentos de recolección de información como diarios de campo, fotografías y videos, trabajos de los estudiantes y encuestas.

En cuanto a la propuesta de intervención, se plantearon tres fases en las que a través de estrategias metacognitivas, se propició el espacio para que los estudiantes desarrollaran los procesos de escritura abordados.

6. Conclusiones

- Darle un sentido comunicativo al proceso de escritura y no limitarlo a una herramienta de evaluación (contestar preguntas o resumir lo aprendido) permite que el estudiante haga del escribir un ejercicio más natural (como lo es el dibujo) obteniendo mejores resultados en sus producciones, convirtiendo su escritura en una actividad productiva y no solo repetitiva, dándole un papel más relevante en sus procesos de aprendizaje.
- La planeación es un proceso fundamental en la escritura, puesto que permite al estudiante

organizar sus ideas, definir las y ampliarlas, y a partir de esto desarrollar un texto más elaborado que dé cuenta de los objetivos que el estudiante se planteó al momento de empezar a escribir.

- La escritura debe contar con los espacios y tiempos necesarios para que los estudiantes desarrollen los tres procesos, de lo contrario, por facilidad omitirán planear y revisar lo que escriben, repitiendo los errores que se evidenciaron al comienzo del proyecto.
- La reiteración es fundamental para afianzar procesos pero no se puede caer en el error de repetir por repetir sino generar espacios para que cada ejercicio y aprendizaje sean significativos.
- El uso de la receta literaria demostró ser elemento fundamental para el desarrollo de la habilidad, siendo una guía para que el estudiante identifique los elementos necesarios para la elaboración de cualquier escrito y lo guíe al momento de organizar sus ideas, permitiendo que estas dejen de ser abstractas y el estudiante pueda desarrollarlas más fácilmente a lo largo del texto, de ahí que se evidenciara una mejora significativa en el cuento con receta con el 80% de textos con inicio, nudo y desenlace, frente a las primeras producciones en donde solo el 15% evidenció las estructuras narrativas.
- El uso tanto de la receta literaria, como de la rejilla de evaluación, constituyen un elemento importante en la reestructuración del pensamiento, hay un cambio en la forma en que el estudiante percibe la enseñanza, reconoce la dificultad de calificar y evaluar los trabajos y ve en la escritura una actividad que va más allá de copiar y transcribir lo que se encuentra en el tablero o un libro, siendo este el primer paso para generar un deseo de mejoramiento en sus propios procesos de escritura. Como se mencionó anteriormente, el principal aporte de las estrategias metacognitivas es darle al estudiante la capacidad para asumir sus propios procesos de aprendizaje.
- Se evidenció que los estudiantes asumieron con más facilidad las estrategias en torno a la planeación, mientras que lo referente a revisión les costó más, esto debido a que los estudiantes no tienen conocimiento sobre los procesos evaluativos, razón por la cual se hace necesario profundizar en este aspecto de la metacognición así como de la escritura.

Elaborado por:

Jose Alejandro Salazar Beltrán

Revisado por:	Magnolia Sanabria
----------------------	-------------------

Fecha de elaboración del Resumen:	26	05	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo 1: contexto

- 1.1. Caracterización
 - 1.1.1. Ubicación
 - 1.1.2. Institución
 - 1.1.3. Población
 - 1.1.3.1. Diagnóstico
 - 1.1.3.1.1. Pruebas
 - 1.1.3.1.2. Resultados
- 1.2. Planteamiento del problema
 - 1.2.1. Delimitación del problema
 - 1.2.2. Pregunta problema
- 1.3. Justificación
- 1.4. Objetivos
 - 1.4.1. Objetivo general
 - 1.4.2. Objetivos específicos

Capítulo 2: Marco teórico

- 2.1. Antecedentes
- 2.2. Referente teórico
 - 2.2.1. Marco legal
 - 2.2.2. Escritura
 - 2.2.2.1. Concepto de escritura vs. Práctica
 - 2.2.3. Metacognición

2.2.4. Metacognición y escritura

Capítulo 3: Diseño metodológico

3.1. Tipo de investigación

3.2. Unidad de análisis y matriz categorial

3.3. Población

3.4. Instrumentos

3.4.1. Diario de campo

3.4.2. Diagnóstico

3.4.3. Encuesta

3.4.4. Matriz de plan de intervención

3.4.5. Talleres y rejilla de evaluación

Capítulo 4: Proceso de investigación

4.1. Etapa 1: selección del área

4.2. Etapa 2: propuesta de intervención

4.2.1. Referente teórico

4.2.2. Primera fase: Conceptualización

4.2.3. Segunda fase: Procesos

4.2.4. Tercera fase: Metaescritura

4.2.5. Evaluación

4.2.6. Producto

Capítulo 5: organización de la información

5.1. Organización y análisis de la información

Capítulo 6: resultados

6.1. Categoría 1: concepto de escritura

6.2. Categoría 2: procesos de escritura

6.2.1. Subcategoría: Planeación

6.2.2. Subcategoría: Textualización

6.2.3. Subcategoría: Revisión

6.3. Categoría 3: estrategias de metacognición

6.3.1. Subcategoría: Regulación

6.3.2. Subcategoría: Revisión

Conclusiones

Recomendaciones

Referencias

Anexos

Capítulo 1

Contexto

1.1. Caracterización.

1.1.1. Ubicación.

El presente proyecto se realiza en el colegio Prado Veraniego sede A, donde funcionan los niveles de bachillerato (incluyendo grado quinto), con los estudiantes del curso 602 de la jornada de la mañana, quienes en las primeras etapas del proyecto se encontraban cursando el grado 502 a cargo de la docente Lucely Suarez, del área de español. El colegio está ubicado en la localidad de suba, en el barrio Prado Veraniego perteneciente a la UPZ 19.

Según (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013) la localidad de suba se encuentra ubicada en el sector noroccidental de la capital, limitando al norte con el municipio de Chía, al sur con las localidades de Engativá y Barrios Unidos, al oriente con la localidad de Usaquén, con la Avenida Paseo de los Libertadores o Avenida Carrera 45 y al occidente con el municipio de Cota con el Río Bogotá de por medio.

1.1.2. Institución.

En cuanto al colegio, por medio de una lectura al manual de convivencia y un recorrido por la institución, se supo que se trata de una institución de carácter público y mixto. Ofrece educación formal para los niveles de preescolar, primaria y bachillerato en jornada mañana 6:30

a.m. a 12:30 p.m. y jornada tarde de 12:30 p.m. a 6:30 p.m. Así mismo el colegio cuenta con dos sedes, sede A para Bachillerato y sede B para preescolar y primaria. La sede A (bachillerato) cuenta con tres pisos, un patio central y una cancha de microfútbol, biblioteca en el segundo piso con espacio para que los estudiantes puedan leer y desarrollar tareas, una cafetería, enfermería, un aula múltiple y un aula para cada curso; así mismo, los salones cuentan con televisor y DVD, un armario para el docente y la adecuada iluminación.

El Colegio Prado Veraniego (2014) afirma que “enfoca todas sus acciones hacia el desarrollo humano” (p.5) a través de, principalmente, la comunicación con calidad, esto enmarcado en fomentar una nueva convivencia fundamentada en el respeto propio y hacia los demás, siendo en otras palabras el “resultado del ejercicio de la libertad” (p.5), en donde los valores (Amor, honestidad y respeto) y la comunicación, se convierten en pilares de la institución con miras al cumplimiento de dicho objetivo. Para tal fin, en el manual de convivencia se ha planteado un perfil orientado hacia el desarrollo de los y las estudiantes; es así como se busca que sean personas con autonomía intelectual, autonomía moral y liderazgo transformador, es decir, que sean personas capaces de construir y reconstruir conocimiento, que la moral y la buena conducta los guíen en las situaciones de conflicto y la toma de decisiones, y por último, que sea capaz de unir estas dos cualidades y asuma un liderazgo frente a su vida y la de su sociedad.

1.1.3. Población.

Como se mencionó anteriormente, el presente proyecto se realizó con los estudiantes del grado 602. La población estudiantil de dicho grado está comprendida por 19 niñas y 18 niños (siendo 37 en total), entre 9 y 10 años de edad. Según las encuestas realizadas al comienzo del proceso, con las que se pretendía ampliar el conocimiento sobre la población observada, los

estudiantes en su gran mayoría viven en los alrededores del colegio, desplazándose a pie o en bicicleta; habitan en casas en las que en promedio viven 4 personas o más, perteneciendo a familias conformadas en su mayoría por mamá, papá y un hermano, en algunos casos los estudiantes manifestaron vivir también con los abuelos. (Ver anexo 1)

De las primeras cosas que se pudo evidenciar es que los estudiantes se han acostumbrado a trabajar por una nota; por ejemplo, en una observación realizada el día 9 de febrero del presente año, la docente le pide a los estudiantes elaborar unas frases con los adjetivos escritos en el tablero y “al recibir la instrucción por parte de la profesora se evidencia una gran pasividad por parte de los estudiantes quienes se limitan a hablar entre sí, sin embargo, al ver esto, la docente establece que los primeros 5 estudiantes recibirán un 5 adicional. Inmediatamente se nota el cambio de los estudiantes quienes empiezan a trabajar buscando conseguir ese 5” (Diario de campo #4). Si bien, muchos estudiantes encontraron en la nota un incentivo, también hubo quienes manifestaron en conversaciones informales que no se esforzaban en hacer la actividad pues siempre eran los mismos los que acaban de primeros.

Así mismo se ve poco deseo de participar en clase y sólo lo hacen cuando es la docente quien lo ordena, convirtiendo la participación del estudiante en una práctica forzada y llegando ser intimidatorio para los estudiantes. En ese mismo proceso de participación se ha evidenciado que en momento en que los estudiantes cometen un error la profesora hace la corrección para todo los estudiantes, sin embargo, en múltiples ocasiones, y según el ejercicio, pone al estudiante a corregirlo (o repetirlo) en el tablero, lo que aumenta el porcentaje de error pues el estudiante siente la presión de sus compañeros y de la docente: “Una estudiante se equivoca en el ejercicio y es pasada al frente a escribir la frase en singular y en plural. Vuelve a cometer el mismo error evidenciando la falta de claridad en el ejercicio que deben realizar. La profesora trata de indicarle

el error sin señalar el error directamente sin embargo sube un poco el tono de voz evidenciando que pierde la paciencia.”(Diario de campo #2)

Al ser tantos estudiantes y la profesora sólo poder centrar su atención en unos pocos, tienden a distraerse fácilmente hablando entre sí, formándose pequeños grupos. Esta misma dificultad de la educadora para dedicarle su atención a todos por igual, genera un nivel desequilibrado en el progreso de los estudiantes pues hay quienes pasan desapercibidos y no participan ni reciben correcciones (Diario de campo #3); este mismo factor influye a la hora de corregir actividades en el cuaderno pues la profesora solo realiza una revisión superficial, dejando de lado el propósito real del ejercicio y solo verificando que “se haya hecho” sin importar la calidad. Se suma el hecho de venir con un muy bajo nivel según afirma la misma profesora lo que se evidencia en los ejercicios que se realizan en clase, las tareas y demás, con grandes falencias en todos los niveles (escritura, comprensión, ortografía, redacción, etc.)

Es por esto que considero que el mayor problema que presentan los estudiantes es la falta de conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que no les permite asumir un compromiso con el mismo afectando su desempeño académico dentro del aula.

1.1.3.1. Diagnóstico.

Si bien a lo largo de las observaciones realizadas fueron evidentes las grandes dificultades que los estudiantes presentan a nivel de escritura, se consideró pertinente la aplicación de una prueba que permita medir de manera controlada esta habilidad.

Como siempre se nos ha enseñado que para ser un buen escritor, primero hay que ser un buen lector, considero importante realizar también una prueba de comprensión de lectura con el

fin de ver el nivel que tienen los estudiantes y poder comparar cómo el desempeño en una habilidad (lectura) influye en el desempeño de la otra (escritura).

1.1.3.1.1. Pruebas.

Teniendo en cuenta lo planteado por el ministerio de Educación en los estándares básicos de competencias del lenguaje, los estudiantes de grado quinto deben ser capaces de producir textos escritos con diversas necesidades comunicativas, centrándose en los textos informativos, la prueba consistía en la elaboración de un texto informativo a partir de un hecho que les hubiera ocurrido en Semana Santa; debían seleccionar dicho evento y presentarlo a manera de noticia. Se buscaba evidenciar la capacidad para elaborar un texto con determinadas características, la forma de redactar sus ideas, la coherencia y cohesión del escrito y la ortografía del mismo.

También se planteó una segunda prueba en la que los estudiantes debían leer dos textos, y responder 6 preguntas por cada uno, de las cuales 3 son de opción múltiple y las otras 3 son abiertas. Teniendo en cuenta que el proceso de lectura varía mucho dependiendo del tipo de texto que se lee, se plantea la lectura de un texto narrativo, tipología textual más común para los niños, quienes desde pequeños acostumbran contar cosas, siendo más familiar la narración, y un texto expositivo o científico pues son estos los que los alumnos usan para aprender que son la clase de textos que empiezan a trabajar en clase (Maturano, SOLIVERES, & MACÍAS, 2002). Para la selección de ambos textos se tuvo en cuenta la edad y los conocimientos previos, por lo que para el narrativo se escogió un cuento corto infantil titulado “Los Ratones patas arriba” de Roald Dahl y para el científico se escogió un escrito bajo el título “Las células y los organismos” del texto escolar para grado quinto “Los caminos del saber”: ciencias 5 de la editorial Santillana.

Para la realización de las pruebas, la docente concedió las 2 horas de la clase; sin embargo, al ser la primera clase de la semana, más teniendo en cuenta que se regresaba del receso de Semana Santa, la atención de los estudiantes estaba más dispersa de lo normal lo que dificultó la aplicación de la misma. Primero se les explicó el propósito de las prueba, apelando a la importancia que tenía el ejercicio en el trabajo que estaba realizando y que el mismo no tendría repercusión negativa en su nota de la clase; esto, con el fin de relajar a los estudiantes que al escuchar que se les haría una prueba comenzaron a expresar descontento y ansiedad, también se les dijo que al tratarse de una prueba para conocer el nivel general del curso, no debían marcarla. Acto seguido se le entregó una hoja a cada uno, y se les dio la indicación de la prueba. Para que los estudiantes entendieran mejor en qué consistía la actividad se hizo un ejemplo que consistió en contar brevemente un posible suceso de Semana Santa y a continuación cómo sería el mismo relato informativamente. Al finalizar la explicación se dio el espacio para que los estudiantes formularan preguntas pero todos aseguraron haber entendido.

A medida que los estudiantes iban terminando se les recomendaba revisar nuevamente tanto las respuestas de la prueba de lectura como la de escritura con el fin de que fueran conscientes de lo que habían hecho.

1.1.3.1.2. Resultados del diagnóstico.

Las pruebas realizadas mostraron que en efecto los estudiantes presentan grandes dificultades tanto a nivel de lectura como de escritura. En cuanto a la prueba de lectura específicamente, hubo un mayor nivel de comprensión del texto narrativo que del científico, lo cual como ya se ha mencionado anteriormente se debe en gran parte a que el primero es una tipología más familiar para los niños que el científico; en las preguntas de respuesta abierta se

evidencia la dificultad a la hora de expresar ideas pues las respuestas eran muy limitadas, llegando a ser sólo palabras en vez de ideas completas. Las preguntas planteadas en la prueba exigen una comprensión principalmente literal del texto, de la base del texto, y sólo dos requieren de una comprensión global del cuento. Se planteó de esta forma, puesto que el propósito era esbozar el nivel de los estudiantes y no someterlos a una tarea que resultara, por su dificultad, algo tediosa. El encontrar resultados tan bajos demostró las grandes dificultades que tienen los estudiantes a la hora de leer, aun en los niveles mínimos de comprensión.

La prueba de escritura, que a fin de cuentas era la de mayor importancia, evidenció los problemas que tienen los estudiantes a la hora de identificar las características de un texto informativo, limitándose a contar los hechos como si de un diario se tratase, así mismo en la gran mayoría de las pruebas resaltó la escritura por frases sueltas, una tras otra, sin darle un sentido único al texto. Escritos como: *“Fui a jugar futbol, comenzaron a jugar con brusquedad, a mi Pegaron en la pierna y Sali del juego al rato le pegaron a mi mama tambien en la peirna (...)”*¹ son evidencia de la segmentación presente del texto además de los errores de ortografía y la ausencia de puntuación.

1.2. Planteamiento del problema

1.2.1. Delimitación del problema.

La educación en Colombia, según lo ha planteado el Ministerio de Educación, se basa en la enseñanza por competencias, es decir, “un saber hacer que, de modo espiralado, se va construyendo a lo largo de la vida y comprende diversos aspectos de la acción humana” (Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2008, pág. 233). En otras palabras, ya no sólo basta con saber,

¹ Texto elaborado por estudiante en la sesión 4.

sino que los estudiantes deben saber hacer algo con lo que saben; para el contexto que nos atañe, es decir, la enseñanza del español, se entendería como la capacidad que posee el ser humano (los estudiantes) para dominar y emplear las diferentes habilidades del lenguaje en su diario vivir.

La escritura, dice (Hurtado, 2005), ha sido siempre uno de los principales objetivos en la educación, razón por la cual a través de los años se han venido generando nuevas estrategias en torno a la enseñanza de tan importante y trascendental habilidad. Sin embargo, la realidad que se ve y se vive en las aulas es otra: los estudiantes no leen ni escriben sino lo que se les exige en la escuela; aun así la exigencia es mínima y el desempeño a duras penas supera las expectativas. El gran número de niños (y niñas) por curso no ayuda a contrarrestar este grave problema pues los maestros no dan abasto para orientar un proceso tan complejo y versátil como lo es la escritura.

Con el fin de limitar el problema, teniendo en cuenta las diferentes observaciones realizadas en el colegio Prado Veraniego, se ha podido identificar que las dificultades que los estudiantes de grado 602 presentan a nivel de escritura se pueden enmarcar en dos: la pérdida del sentido comunicativo de la escritura y deficiencias a nivel gramatical y ortográfico. Dos aspectos que repercuten notoriamente en el desempeño de los niños al momento de escribir. El primero se evidencia en las respuestas dadas en la encuesta realizada, en la cual se les preguntó sobre su concepción frente a la escritura y se encontraron respuestas como: *“No me gusta porque siempre que nos ponen tarea toca escribir”* o *“No me gusta porque no nos dejan escribir lo que queremos”*, que son prueba del rechazo hacia dicha actividad. Por su parte, las falencias a nivel gramatical y ortográfico también se encuentran reflejadas en las respuestas dadas tanto en la encuesta como en la prueba diagnóstico como las que citamos a continuación: *“Pues si pero no por que a mi me gusta pero no me gusta por la ortografía”* respuesta que presenta grandes

problemas de redacción o “*En semana Santa fui a la iglesia ha vendecir el pan y el bino y fui ala misa de el fuego i el agua*”²

Estos dos aspectos han llevado a que los niños no deseen escribir pues según lo han expresado en diferentes conversaciones, al pensar en escritura lo relacionan directamente con tareas y evaluaciones, lo que le atribuye una carga negativa y genera un grado de rechazo por parte de los estudiantes. La escritura ha sido relegada simplemente a una herramienta de calificación, una forma de evidenciar lo que el estudiante ha aprendido y se ha olvidado su función comunicativa. Esto se demuestra también en el hecho de que los estudiantes prefieren dibujar porque esta sigue siendo una práctica libre de esa carga calificativa, manteniendo su función de comunicar lo que ellos piensan sin ser evaluados por ello.

Adicionalmente, las graves falencias a nivel ortográfico y gramatical hacen que la ejecución de los escritos sea deficiente, evidenciando un resultado inferior al esperado para alumnos de grado 5°. Sus textos carecen en muchos casos de sentido y cohesión entre las oraciones que escriben (como en el ejemplo citado anteriormente), no hay concordancia de tiempos verbales ni de pronombres; son textos que difícilmente transmiten ideas claras. Ninguno de los dos aspectos son relevantes para los estudiantes puesto que no le hayan utilidad más allá de ser una exigencia académica y por ende no hay un interés real y propio por mejorar.

1.2.2. Pregunta problema.

Como se ha dicho anteriormente, los estudiantes de curso 602 presentan grandes dificultades en su habilidad de escritura, dificultades que se evidencian en los aspectos ya mencionados y que no encuentra una fácil solución debido al gran número de estudiantes por lo

² Ambos fragmentos fueron tomados de respuestas de estudiantes dadas en trabajo escrito realizado en sesión 3.

que la docente no les puede prestar la debida atención, especialmente porque la escritura se trata de un proceso particular y en su mayor parte individual.

En esta medida, la metacognición gana importancia en el terreno pedagógico pues atiende a una necesidad creciente de formar en el estudiante las capacidades para que él mismo se vuelva constructor de su propio conocimiento, formando estudiantes autónomos capaces de reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje (en este caso de escritura) y a partir de dicha evaluación busque un progreso constante. Teniendo en cuenta lo planteado hasta el momento, se postula la siguiente pregunta de investigación que busca atender las dificultades encontradas en la población observada.

¿Cómo las estrategias metacognitivas pueden contribuir al desarrollo de la habilidad de escritura en los estudiantes de sexto grado del colegio Prado Veraniego?

1.3. Justificación

Dice Guerrero (2011) que “en la sociedad del conocimiento, la aspiración de cualquier país es que sus ciudadanos puedan, sepan y quieran leer y escribir.” (pág. 22) De ahí la importancia de generar estrategias y mecanismos que permitan un progreso y un mejor desarrollo de dichas habilidades. El presente proyecto se enmarca en esa necesidad, en la de formar mejores escritores, que vean en la misma (la escritura) una oportunidad para acceder al conocimiento, pero también para transmitir sus ideas, pensamientos y emociones.

Un mejor desempeño a nivel de escritura influirá directamente en un mejoramiento de los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de las últimas pruebas PISA evidencian grandes falencias en la educación colombiana, situación que es corroborada por docentes universitarios

que manifiestan los grandes vacíos en la ejecución tanto de la lectura como de la escritura dificultando su desempeño académico.

Como se enuncia en el decreto 133 del 2006 de Bogotá "Por medio del cual se adoptan los lineamientos de Política pública de Fomento a la Lectura para el periodo 2006 - 2016." (Registro Distrital 3525 de abril 21 de 2006), "se debe reconocer que la lengua escrita constituye un poderoso medio para el desarrollo intelectual, para la transformación del individuo y para la construcción de la subjetividad, al igual que es soporte de la memoria y llave maestra para acceder a la herencia cultural de la humanidad". La misma ley en su segunda prioridad impele a investigadores y miembros de instituciones educativas públicas a fortalecer las instituciones educativas en todos los niveles de la educación formal para que estén en condiciones de formar lectores y escritores que puedan hacer uso de la lectura y la escritura de manera significativa y permanente".

La escritura es un proceso innatural para el ser humano que por consiguiente debe ser aprendido. Para conseguir un mejor desempeño las bases que los estudiantes adquieran deben ser sólidas, así a medida que vaya desarrollando nuevas habilidades todo irá formando parte de un procesos bien construido.

Lo evidenciado en el curso 602 es una clara señal de la necesidad de plantear un proyecto que genere más y mejores estrategias para mejorar la habilidad de escritura en los estudiantes puesto que su bajo nivel repercute directamente en sus capacidades como estudiantes. Adicionalmente, el plantear un proyecto en el que se postulen estrategias de metacognición, se hace provechoso en la medida que proporciona al estudiante herramientas para evaluar su proceso de aprendizaje, además, según Bruer (1995), el desarrollo de habilidades metacognitivas es

central en la formación de estudiantes autónomos en sus procesos de aprendizaje y es por ello mismo una característica de los autodidactas y de los expertos en general de cualquier área del conocimiento; una característica indispensable para los estudiantes del colegio Prado Veraniego, quienes, como se ha dicho anteriormente, al ser tan numerosos no cuentan con la atención requerida.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general.

- Identificar las estrategias metacognitivas que influyen en los procesos de escritura de los estudiantes de grado sexto.

1.4.2. Objetivos específicos.

- Identificar la concepción que los estudiantes del curso 602 del Colegio Prado Veraniego tienen sobre la escritura y su influencia en el ejercicio de ésta.
- Identificar los procesos de escritura realizados por los estudiantes de curso 602 del Colegio Prado Veraniego.
- Documentar estrategias metacognitivas que desarrollen habilidades de escritura en estudiantes del curso 602 del Colegio Prado Veraniego.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1. Antecedentes

A continuación se presenta una serie de investigaciones frente a lo que diversos autores han trabajado en torno a la escritura en el aula. Para esta documentación se buscaron tesis y artículos que hicieran énfasis principalmente en el proceso de escritura en básica primaria.

De esta forma encontramos que son diferentes los autores que reconocen la complejidad y la importancia del proceso de escritura en la formación académica de los estudiantes (Lacón de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2008; Ramos, 2009; Bermúdez Corrales, Orozco Betancourth, & Trujillo Aricapa, 2009; Pérez Naranjo, 2010; Guerrero, 2011). En cada una de estas tesis citadas, los autores abordan la escritura partiendo del hecho de su dificultad para definirla puesto que se trata de un proceso dinámico que el escritor realiza, involucrando diferentes procesos y estrategias.

Pérez (2010) plantea dos categorías a la hora de hablar de escritura, la primera la denomina escritura productiva, haciendo referencia a la que usamos para expresar ideas o conocimientos, y la segunda la llama escritura reproductiva que hace referencia al momento en que copiamos un texto ya escrito o por ejemplo un dictado. La productiva es una escritura más complejo pues exige un mayor número de procesos, desde la planeación de una idea abstracta hasta la transformación en signos gráficos, pasando por la transformación en proposiciones

lingüísticas y estas en oraciones. En cambio, la escritura reproductiva no va a necesitar de procesos conceptuales ni sintácticos (que si se dan en la productiva) sino que simplemente intervendrán procesos léxicos y motores.

Tras analizar los procesos involucrados tanto en la lectura como en la escritura, se establece una comparación entre ambas habilidades señalando similitudes y diferencias, evidenciando en qué medida son procesos que se complementan y alimentan entre sí.

Por su parte Bermúdez Corrales, Orozco Betancourth, y Trujillo Aricapa (2009) realizaron una investigación que medía los procesos de escritura de estudiantes de segundo grado y cómo el uso de textos narrativos y descriptivos favorece al mejoramiento de dicha habilidad. Los resultados arrojaron que en efecto, en un primer momento los estudiantes presentaban grandes dificultades a la hora de escribir, pero el trabajar con textos narrativos y descriptivos se logró que los estudiantes encontraran un gusto por la lectura y la escritura y al mismo tiempo un modelo bajo el cual orientar sus propios procesos escriturales.

En el artículo de Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar (2008) se presenta una serie de estrategias metacognitivas para la enseñanza de la escritura. Partiendo de un marco teórico en torno a la problemática de la enseñanza y la evaluación de la producción de textos escritos las autoras desarrollan un modelo didáctico con base en aspectos cognitivos y metacognitivos que finalmente aplicarían. Los principales resultados de la investigación muestran la importancia de dotar a la escritura con un fin comunicativo, de manera que adquiera un sentido y una utilidad para el estudiante, así mismo que el éxito de la enseñanza de la escritura radica en que sea gradual, es decir “que la estrategia se practique en primer lugar sobre tareas más sencillas, para posteriormente evolucionar hacia tareas más complejas, de manera de proporcionar al alumno

una serie de experiencias de éxito en la aplicación de la estrategia que pueden suponer un factor crucial en el desarrollo de su competencia productiva” (p.5).

Finalmente, en la tesis de Guerrero (2011) se encuentra “una apuesta por la metacognición y la escritura argumentativa como elementos estratégicos que pueden aportar” (pág. 13) al aumento de los niveles de desempeño en escritura y lectura. A través de una secuencia didáctica en la que, trabajando con estudiantes de grado 10, se les pide a los estudiante la elaboración de diferentes escritos argumentativos, prestando especial atención al proceso que siguen al escribir, nos presenta una clara visión acerca de cómo las estrategias metacognitivas influyen de manera positiva en la elaboración de textos escritos, para el caso concreto, de textos argumentativos, resultando en una herramienta crucial a la hora de buscar una mejora en las habilidades de escritura de los estudiantes. Así mismo, establece la necesidad de repensar la manera en que evaluamos la escritura puesto que exigimos procesos que los estudiantes no han aprendido y para los cuales necesitan una formación.

2.2. Referente teórico

A continuación se presenta el marco legal y conceptual bajo los que se sustenta el proyecto desarrollado, especialmente sus categorías de análisis. La información se buscó teniendo en cuenta los objetivos planteados, definiendo sus aspectos centrales, con el fin de crear una base teórica que guiara el cumplimiento de los mismos.

2.2.1. Marco legal.

El presente proyecto se encuentra sustentado en los artículos 21 y 22 de la ley 115 de educación, uno de los objetivos específicos de la educación es el de desarrollar las habilidades comunicativas básicas para leer, escribir, hablar y escuchar en la lengua castellana. Así mismo, en lo enunciado en el decreto 133 del 2006 de Bogotá "Por medio del cual se adoptan los

lineamientos de Política pública de Fomento a la Lectura para el periodo 2006 – 2016, sobre la importancia de la escritura en el desarrollo del aprendizaje del estudiante.

2.2.2. Escritura.

La escritura, como lo afirman los diferentes autores consultados (Hurtado, 2005; Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2008; Ramos, 2009; Pérez Naranjo, 2010) es un proceso cognitivo complejo, formado por diferentes subprocesos que “codifican la lengua de forma gráfica” (Pérez Naranjo, 2010, pág. 57) mediante un sistema establecido. Es un sistema dinámico y flexible, según el modelo planteado por Flower y Hayes, expuesto en (Ramos, 2009) puesto que la persona está constantemente pensando, escribiendo, revisando, re-pensando y reescribiendo. Así mismo modo es una habilidad artificial y aprendida puesto que no se adquiere naturalmente (como el habla) e incluso no se haya presente en todas las lenguas; de ahí que el grado de dificultad sea mayor.

Pérez (2010) en su tesis plantea dos categorías a la hora de hablar de escritura, la primera la denomina escritura productiva, haciendo referencia a la que usamos para expresar ideas o conocimientos, y la segunda la llama escritura reproductiva que hace referencia al momento en que copiamos un texto ya escrito o por ejemplo un dictado. La productiva es una escritura más complejo pues exige un mayor número de procesos, desde la planeación de una idea abstracta hasta la transformación en signos gráficos, pasando por la transformación en proposiciones lingüísticas y estas en oraciones. En cambio, la escritura reproductiva no va a necesitar de procesos conceptuales ni sintácticos (que si se dan en la productiva) sino que simplemente intervendrán procesos léxicos y motores.

Según el modelo de Flower y Hayes (1981) la escritura involucra tres áreas principales: contexto de la tarea, memoria a largo plazo y proceso de escritura. El primero hace referencia a los elementos externos que afectan al escritor y que están relacionados más directamente con la tarea, es decir, el propósito o fin que se persigue con la misma, el público o audiencia, etc. Todo cuanto se escribe tiene un propósito, un sentido, el quitarle ese propósito resta valor a la actividad. Así mismo, según este modelo, la escritura se da en tres procesos: planeación, textualización y revisión; procesos de los que se hablará más adelante.

2.2.2.1. Concepto de escritura vs. Práctica.

Villalón (2010) establece la relación bidireccional existente entre la práctica y la concepción de escritura que las personas tienen, indicando que la manera en que los estudiantes asumen la tarea de escribir está mediada por el concepto sobre escritura que manejan, pero que así mismo, dicho concepto se ve influenciado por las tareas o procesos que realizan al escribir. De esta forma, "la forma de abordar las tareas de escribir para aprender puede verse influida por la relación dinámica entre las concepciones y las prácticas" (Villalón Molina, 2010, pág. 72). Es entonces, a través del ejercicio empírico de la escritura que se puede cambiar la forma en que los estudiantes la perciben, dotándola del elemento comunicativo de la misma.

2.2.3. Metacognición.

Al hablar de metacognición, el primer referente sin duda es Flavell quien acuñó el término en 1970 al realizar sus estudios sobre memoria. Para el psicólogo, la metacognición hace referencia al conocimiento sobre los propios procesos y contenidos mentales y cómo estos se relacionan en el desarrollo cognitivo del individuo, es decir, es la capacidad del sujeto para reflexionar sobre su cognición (Escorcía, 2010; Peronar, 2005; Hurtado, 2005).

Al hablar de metacognición se hace referencia a dos procesos centrales: a) conocimiento metacognitivo, referente al conocimiento personal: reconocimiento de las habilidades y dificultades, a la tarea: en qué consiste y cómo se pide; y a las estrategias: qué acciones se deben llevar a cabo para realizar la tarea. b) al proceso de autorregulación que se refiere a la evaluación el individuo ejerce durante el proceso, revisando y cuestionando tanto las estrategias que emplea como el resultado que las mismas tienen, con miras a llevar a cabo la tarea de la mejor forma posible. Esta autorregulación implica que el estudiante ponga en práctica su conocimiento metacognitivo y lo lleva a desarrollar mejores estrategias a medida que ejecuta las diferentes tareas, siendo más efectivo cada vez. Sin la autorregulación, la metacognición no tiene efecto ni logra el resultado esperado. (Escorcía, 2010; Hurado, 2005)

Así encontramos en Hurtado (2005) que “El propósito fundamental, al enseñar a los estudiantes los mecanismos de la metacognición es hacer posibles que ellos asuman la responsabilidad de sus propias actividades de aprendizaje y comprensión”, formando de esta manera, estudiantes autónomos, que sepan cómo aprender, “que se vuelvan más conscientes y reflexivos de sus procesos de aprendizaje.”

2.2.4. Metacognición y escritura.

Según afirma (Guerrero, 2011) numerosos estudios han comprobado la importancia de la metacognición en el paso de escritores novatos a escritores expertos. La metacognición en el proceso de escritura se ve reflejado en la capacidad que el estudiante tiene para monitorear sus propios pensamientos y procesos de pensamiento en función del propósito de la producción escrita. (Lacón de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2008) afirma que, si la escritura se concibe como un proceso cognitivo complejo, exige por lo tanto, la puesta en práctica de estrategias

cognitivas; por tal razón el escritor debe estar en la capacidad de discriminar estas estrategias y autorregularlas, es decir, estar en la capacidad de aplicar estrategias metacognitivas.

Como se mencionó anteriormente, en el modelo planteado por Flower & Hayes (1981) la escritura se da como un proceso en donde intervienen: memoria a largo plazo, el contexto de la producción y las operaciones que configuran el proceso de escritura. Si bien, las estrategias metacognitivas que el estudiante desarrolla se encuentran en la memoria a largo plazo, es en las operaciones que configuran el proceso en donde se ven reflejadas. Estas operaciones son enunciadas como Planeación, en donde el sujeto traza unos objetivos y un plan para alcanzar dichos objetivos; transcripción en la cual los contenidos mentales se “transcriben” a la lengua escrita y revisión que se refiere a la lectura y corrección del texto, realizando una evaluación en función de los objetivos. Es decir que, según el modelo de Flower y Hayes, la escritura es un proceso que inevitablemente requiere de estrategias de metacognición que ejerzan control sobre las tres operaciones enunciadas, puesto que debe conocer la tarea que le piden, sus habilidades y falencias frente a la tarea requerida y las estrategias para llevarla a cabo, por ende, entre más desarrolladas estén las estrategias de metaproducción mejor será el proceso de escritura.

A diferencia de Guerrero (2011) quien afirma que la operación que más exige estrategias metacognitivas es la revisión, en esta investigación se asume que la exigencia se da por igual en las tres operaciones pues es una regulación que el individuo ejerce a lo largo de toda la tarea y no sólo al finalizarla.

De esta forma se ha podido establecer un marco que facilita la orientación de la presente investigación al delimitar los conceptos que se desean trabajar, teniendo en cuenta el amplio rango que puede abarcar hablar de un complejo proceso como lo es la escritura. Se presenta

también, como un medio para categorizar los datos que posteriormente se analizarán y evaluarán, siendo una base importante de la cual partir para la elaboración del proyecto.

Capítulo 3

Diseño metodológico

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo cualitativo, la cual busca comprender e interpretar un fenómeno social, en este caso, el proceso de aprendizaje y las dificultades que se pueden encontrar en la enseñanza del español. Es una investigación acción participativa (IAP), que busca la creación de conocimiento propositivo y transformador, en donde los actores (estudiantes para el caso concreto del presente trabajo) son sujetos y objetos de estudio al mismo tiempo (García, 2011; Hernández, 2006). El quehacer de la I.A.P. consiste no sólo en la comprensión de los aspectos de la realidad observada, sino también en intervenir en dicha realidad con el fin de lograr un cambio. Dirá (Restrepo Gómez, 2004): “Desde sus inicios, la investigación-acción se orientó más a la transformación de prácticas sociales que a la generación o descubrimiento de conocimiento nuevo”. Así mismo, valdría la pena citar lo dicho por (Cárdenas Herrera, Motta Vásquez, Barrera Vargas, & Laverde Sierra, 2010). “El proceso de investigación – acción constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para luego reiniciar un nuevo circuito partiendo de una nueva problematización” (pág. 18).

Para la investigación realizada la realidad observada es la habilidad de escritura de los estudiantes del grado quinto del colegio Prado Veraniego y el cambio que se pretende lograr es el de mejorar los procesos de escritura.

3.2. Unidad de análisis y matriz categorial

A partir de la información recolectada en las observaciones, así como en el marco teórico y antecedentes, se plantearon las siguientes categorías de análisis de datos, con las que se pretendió evaluar y medir los resultados obtenidos. Teniendo en cuenta que la propuesta gira en torno a la escritura y a la metacognición, se tomaron estas dos como categorías y se genera para cada una, una serie de subcategorías con sus respectivos indicadores, lo que facilitó el proceso de revisión y análisis que se realizó con los datos recogidos de talleres, pruebas, diarios de campo, entre otros recursos.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS ORIENTADORAS	FUENTES	INSTRUMENTOS
Concepto de escritura		¿Qué entienden los estudiantes por escritura? ¿Para qué les sirve la escritura? ¿Cómo cambia el ejercicio de escribir según el concepto?	Estudiantes y docente	Talleres, lecturas, textos y encuestas.
Procesos de escritura	<u>Planeación</u>	¿Identificaban las características de los diferentes tipos de texto? ¿Escribían con un propósito claro?		
	<u>Transcripción</u>	¿Los textos tienen coherencia y cohesión? ¿El proceso de transcripción se		

		corresponde con el de planeación?		
	<u>Revisión</u>	¿Cómo revisan los estudiantes sus ejercicios de escritura?		
Metacognición	<u>Regulación</u>	¿Los estudiantes comprendían la tarea que debían realizar?		
	<u>Revisión</u>	¿Reconocían dificultades? ¿Corrigieron los errores que cometieron? ¿Qué hicieron con las correcciones?		

3.3. Población

El presente proyecto, como se mencionó anteriormente, se realizó en el Colegio Prado Veraniego. Durante el año 2015, se desarrolló con el curso 502 la etapa de observación e implementación de la primera fase de la propuesta pedagógica, la cual se culminó en el primer semestre del 2016 con el curso 602.

3.4. Instrumentos y técnicas de recolección

Para la recolección de datos se utilizaron diferentes instrumentos y técnicas propias de la investigación acción, los cuales se describen a continuación.

3.4.1. Diarios de campo.

La etapa de observación se realizó a partir de diarios de campo en la que se consignaba la información observada durante las clases y que de alguna manera aportaban a la orientación del proyecto. (Ver anexo 2)

3.4.2. Prueba diagnóstica.

Como se mencionó anteriormente, la prueba diagnóstica consistió en una prueba de comprensión de lectura y otra de producción escrita, la cual los estudiantes desarrollaron con el fin de reunir información que definiera los alcances que debía tener el proyecto. (Ver anexo 3)

3.4.3. Encuesta.

Con la encuesta se reunió información sobre los estudiantes con los que se realizó el proyecto, permitiendo realizar una caracterización más acertada de la población, identificando posibles áreas de trabajo para la resolución del problema identificado. (Ver anexo 1)

3.4.4. Matriz de plan de intervención.

La matriz de intervención se utilizó para organizar las diferentes sesiones planeadas, incluyendo actividades y recursos, así mismo, sirvió como herramienta de evaluación de cada sesión, recogiendo información sobre lo observado durante el transcurso de la clase, mejoras, fortalezas o debilidades encontradas, a partir de las cuales se iba redireccionando la planeación. (Ver anexo 4)

3.4.5. Talleres y rejilla de evaluación.

Los talleres consistieron en la elaboración de dos cuentos y una fábula, en donde se revisó procesos de escritura que los estudiantes realizaban, así como el uso de estrategias metacognitivas presentes (o no) al momento de escribir.

Por su parte, la rejilla de evaluación (ver anexo 5) evaluó diferentes criterios según lo trabajado en clase como lo son las estructuras del texto, la coherencia y la cohesión de las ideas del mismo. Para el uso de esta rejilla se tomó una muestra de 20 estudiantes, equivalente al 50% de la población.

Capítulo 4

Fases desarrolladas

4.1. Etapa 1: selección de área

Esta primera etapa consistió en la observación de las clases de los estudiantes del curso 502 en las que se pretendió caracterizar la población con miras a identificar problemas y debilidades que pudieran tener a nivel académico. Para esto, como se mencionó anteriormente, se recurrió al uso de diarios de campo en los que se iban consignando la información obtenida en cada clase, haciendo énfasis en comportamientos, actitudes, dificultades, eventos reiterativos y eventos ocasionales; durante esta etapa de observación no hubo intervención directa con la población.

Con la información obtenida de las clases, se empezó a identificar potenciales problemas sobre los que se podría trabajar y a partir de dicha identificación, se elaboró y aplicó una prueba diagnóstica con la que se evidenció la mayor dificultad que los estudiantes presentaban en el área de español. La prueba evaluó la habilidad de lectura y escritura, dando como resultado grandes dificultades en las dos, pero siendo la escritura la que más necesitaba intervención puesto que como se observó durante las clases, la lectura recibía el mayor énfasis de trabajo.

Una vez se identificó el área sobre la que se iba a trabajar, se buscó en el desarrollo de las clases la mejor forma para abordar el problema. De esta forma, se evidenció que la mayor dificultad para la escritura era el poco interés de los estudiantes en escribir y la falta de recursos

del docente para acompañar el proceso de todos los estudiantes. Así se hizo evidente la necesidad de desarrollar una estrategia que le permitiera al estudiante apropiarse de su propio aprendizaje y mejorar su habilidad de escritura.

4.2. Etapa 2: propuesta de intervención

Teniendo presente la pregunta formulada en el proyecto de investigación: ¿Cómo las estrategias metacognitivas pueden contribuir al desarrollo de la habilidad de escritura en los estudiantes de sexto grado del colegio Prado Veraniego? Se elaboró una propuesta de intervención cuyo objetivo principal era desarrollar procesos de escritura (planificación y producción) en estudiantes de grado sexto a través de estrategias metacognitivas.

4.2.1. Referente teórico.

Para el planteamiento de la presente intervención se ha tenido en cuenta principalmente lo postulado por Burón (1993) y por Hurtado (2005). Ambos autores describen la importancia que ha ido adquiriendo la metacognición como ciencia que estudia la conciencia que tenemos sobre nuestros propios procesos de aprendizaje. Así mismo, señalan que trabajarla al interior del aula puede ser fundamental para potenciar las capacidades de los niños.

Burón realiza una explicación teórica de la metacognición y de las diferentes clases que existen de ésta, entre las que se resalta la metaescritura, definiéndola como “el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la escritura y la regulación de las operaciones implicadas en la comunicación escrita.”

Por su parte, Hurtado se centra en la implementación de estrategias pedagógicas para desarrollar el proceso de escritura de textos a través de la metacognición. Enuncia la importancia

de abordar la escritura desde aspectos concretos y específicos para facilitar el acceso del estudiante a la producción textual, resaltando siempre la importancia comunicativa de la escritura sobre los aspectos formales.

Otro importante referente es Jolibert (1988) quien plantea dos aspectos importantes que se han tenido en cuenta en la elaboración de la siguiente intervención: Primero, que la enseñanza de la escritura en los niños debe estar enmarcada en una funcionalidad, ocurrir en contextos de comunicación reales para que el estudiante los asimile en el uso cotidiano; y segundo, la enunciación de los procedimientos escriturales: planificación, textualización y revisión.

Con estos tres referentes teóricos se plantea la siguiente intervención que busca aprovechar lo postulado por ambos autores y de esta forma se desarrolla la siguiente metodología.

La propuesta se diseñó en 3 fases principales: Conceptualización, Procesos y metaescritura, teniendo en cuenta las categorías de análisis planteadas para la investigación. A su vez, cada fase se organizó por sesiones las cuales debían enmarcar sus actividades en:

- Contextualización: Los estudiantes trabajan con ejemplos los temas o ideas que se vayan a tratar en la sesión.
- Práctica: a partir del ejemplo los estudiantes realizan un ejercicio práctico, evidenciando su comprensión sobre lo visto.
- Confrontación: los estudiantes evalúan su trabajo de manera colectiva o individual.

4.2.2. Primera fase: Conceptualización.

En esta primera fase se buscó identificar los conceptos que los estudiantes tienen sobre qué es la escritura, su uso y la importancia de la misma para su vida; por tal razón, las primeras sesiones consistieron en discusiones grupales en las que los estudiantes de manera informal daban a conocer su concepto de escritura, estas discusiones giraban en torno a la lectura de algún texto que los estudiantes tuvieran que trabajar en clase, de esta forma, la conversación no era directa sino que surgía a partir de la discusión de los temas propios de la clase.

4.2.3. Segunda fase: Procesos.

Esta fase consistió en la elaboración de textos por parte de los estudiantes, cuentos, relatos cortos, fábulas, entre otros; actividades con las que se pretendió identificar los procesos que los estudiantes hacían al momento de escribir. Siguiendo las mismas partes para cada sesión: una de contexto, en la que el estudiante lee un ejemplo del texto que se iba a trabajar y se descubrían características, a continuación elaboraban el texto y finalmente se hacía una corrección en la que se comparaba lo visto en la primera parte con el resultado obtenido.

Al llegar a esta fase se hizo evidente la necesidad de dedicar un mayor tiempo a cada texto por lo que se decidió trabajar más a profundidad los diferentes textos en vez de querer abarcar variedad de textos.

4.2.4. Tercera fase: Metaescritura.

En esta fase, no solo se producen textos sino que se empezó a implementar el uso de la herramienta “Receta literaria” con la que los estudiantes planeaban sus textos antes de escribirlos.

Así mismo se usó la rejilla de evaluación con la que los estudiantes tenían la capacidad de corregir sus propios cuentos y fábulas al tener claros los aspectos que debían revisar.

En ocasiones, la puesta en práctica de la intervención se vio afectada por las actividades extra académicas del colegio e incluso por actividades de la docente a cargo del curso programaba por necesidad de su propio plan de trabajo, razón por la que varias sesiones se vieron comprometidas, obligando a replantearlas y/o rehacerlas.

4.2.5. Evaluación.

Para la evaluación de las diferentes actividades se busca que sean los propios estudiantes quienes regulen, revisen, evalúen y corrijan sus procesos de enseñanza, obviamente con el debido acompañamiento del docente. La intervención se enfoca en el desarrollo de la producción textual, lo que implica un proceso en el que los estudiantes constantemente deben producir, revisar y mejorar para de esta forma alcanzar los objetivos propuestos. Eso es lo que se evaluará, el progreso continuo y constante a través de las diferentes actividades.

4.2.6. Producto.

Al finalizar la intervención, todos los textos producidos por los estudiantes y cada uno elaborar su propio libro. Este, contendrá, aparte de los escritos, también algunos “outlines” usados para la elaboración de las historias. El libro será elaborado en su totalidad (portada, contraportada, agradecimientos, índice, etc.) por cada estudiante.

Capítulo 5

Organización y análisis de la información

En este capítulo se describe el proceso seguido para organizar la información obtenida a través de los diferentes instrumentos y técnicas utilizados en el desarrollo del proyecto, a partir de matrices de vaciado de información. De igual forma se describe la manera en que se realizó el análisis de la misma.

5.1. Organización de la información

Para hacer el análisis de toda la información obtenida se procedió a llenar matrices de vaciado según el tipo de información obtenida (ver anexo 7). En estas, se consignaron las diferentes sesiones clasificando los datos recogidos según las tres categorías de análisis.

Como se ve en el anexo, la información obtenida se organizó según la categoría con la que se relacionaba por lo que en las primeras sesiones no hubo datos que se relacionaran con la tercera categoría, mientras que en las últimas sesiones la categoría que menos datos obtuvo fue la primera categoría.

En cuanto a los cuentos elaborados, estos se evaluaron teniendo en cuenta 7 criterios formulados a partir de la teoría trabajada y los aspectos abordados en el aula de clase. Esa información se tabuló a partir de una muestra de 20 estudiantes, lo que equivale al 50% de la población trabajada, y se analizó criterio por criterio. Aunque los estudiantes realizaron diversos

textos, para los datos se tuvo en cuenta los tres más significativos. A continuación se muestra la rejilla de evaluación que se utilizó para evaluarlos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	PRIMER CUENTO																				TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
El cuento tiene inicio	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S	N	N	S	S	S	S	N	S	N	8
Tiene nudo	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S	N	N	N	N	7
Tiene desenlace	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	N	N	9
Utiliza elementos como la descripción	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	N	S	N	N	6
Hay coherencia en los sucesos narrados	S	N	N	N	N	N	N	S	N	S	N	S	N	S	N	N	N	N	N	N	5
Hay cohesión entre las ideas del cuento	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N	N	N	3
Se realizaron correcciones mientras escribía	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	2

A partir de la información obtenida, se procedió a hacer el análisis de cada categoría, buscando relaciones entre lo encontrado en los resultados y la teoría planteada por los autores trabajados a lo largo de la investigación.

Posteriormente, con las diferentes matrices realizadas, se procedió a analizar categoría por categoría en una matriz de triangulación, en la que se contrastaba la información obtenida de las clases y los talleres con la teoría, buscando relaciones que la sustentara o contradijera. De esta forma, la primera categoría se analizó a partir de relaciones causales que consistió en identificar

un hecho encontrado en las sesiones, que tuviera alguna implicación o influencia en los textos analizados; con la segunda categoría el proceso se realizó a partir de la descripción de situaciones, en donde se daba cuenta de los procesos y prácticas que los estudiantes hacían de la escritura para luego contrastar con la teoría; y la tercera categoría desde las descripciones de las herramientas utilizadas, detallando sus usos y los efectos que tuvieron en la práctica que los estudiantes hacían al escribir.

Capítulo 6

Resultados

En este capítulo se aborda los resultados a partir del análisis que se hizo de los diferentes instrumentos de recolección, así como su relación con la teoría consultada, soportándose o refutándola según cada caso. La información acá presentada se organizó por categorías.

6.1. Categoría 1: Concepto de escritura

Dependiendo del ámbito desde el que se mire, la escritura es vista de diferentes concepciones, siendo “una representación simbólica” la forma más frecuente para definirla, pero también encontramos definiciones más complejas como la propuesta por el MEN, quien la define como la reproducción del mundo, convirtiendo a la escritura en uno de los procesos mentales más complejos, puesto que requiere una formalización del pensamiento abstracto, plasmándolo de la forma más efectiva posible (Amaya, 2002). Por su parte, (Lacón de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2008) la define como un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio, en donde la función principal es la de transmitir un pensamiento específico de quien escribe, con el fin de hacerlo llegar a un lector.

Escribir es un proceso cíclico y recurrente, cuyo fin último es la comunicación entre quien escribe y el lector, siendo un soporte del pensamiento y un eje fundamental en los procesos de transmisión de conocimiento y aprendizaje. Sobre este último aspecto de la escritura es sobre el que trabaja (Villalón Molina, 2010) quien menciona que no hay aprendizaje académico que no

pueda asociarse a la escritura, convirtiendo a la escritura en una herramienta cognitiva para la creación y transmisión de conocimiento.

Y es esa concepción la que más se evidencia en los estudiantes de grado 602, quienes definen la escritura como: “Anotar en el cuaderno lo que el profesor dice” o “escribir sirve para tener ortografía”, dos ideas que se repiten en la mayoría de definiciones que dan los estudiantes sobre la escritura. Una concepción que tiene su origen en la práctica que los estudiantes hacen de la escritura; si en el aula se escribe para copiar lo que aparece en el tablero o, al evaluar escritura se califica solo la ortografía, los estudiantes asociarán a ambas prácticas su concepto de lo que significa escribir. Esta relación bidireccional entre práctica y concepto es mencionado por (Villalón Molina, 2010) quien asegura que la manera en que los estudiantes asumen la tarea de escribir está mediada por el concepto de escritura que manejan, pero que así mismo, dicho concepto se ve influenciado por las tareas o procesos que realizan al escribir. De ahí que el encontrar respuestas como “escribir cansa la mano”, “Escribir es copiar muchas cosas del tablero” o “escribir sirve para hacer tareas” se relacione con el poco interés que los estudiantes manifestaron a realizar actividades de escritura al comienzo del proyecto, así como a afirmar que fuera de la escuela no escribían “pues da pereza”.

De la misma forma, autores como (Guerrero, 2011; Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2008; Hurtado, 2005) hablan de la intencionalidad de la escritura y cómo ésta guía su práctica; por lo que, el hecho de que para los estudiantes el propósito de escribir sea dar respuesta a una tarea o ejercicio en clase, su objetivo será llevar a cabo dicha actividad sin ir más allá, dando como resultado respuestas de dos palabras o cuentos que no superan las 10 líneas como se muestra en la siguiente imagen:

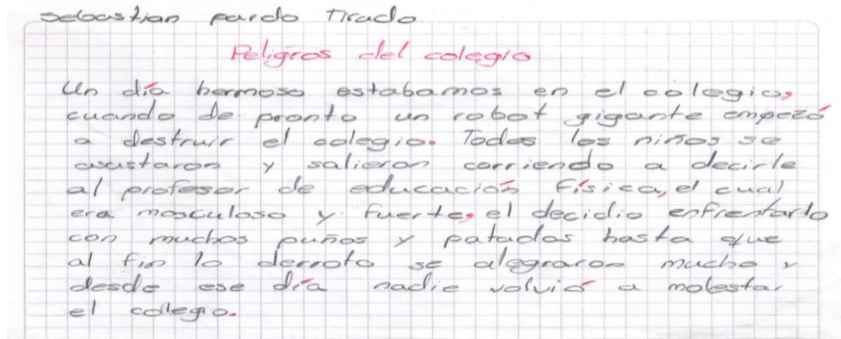


Imagen 1 : Cuento elaborado por estudiante en la sesión 6

En este ejercicio, obtenido en las actividades desarrolladas en la sesión 6, cabe destacar que el estudiante logró crear una historia con inicio, nudo y desenlace, requisito explícito de la actividad, sin embargo, en el afán de concluir la tarea, la extensión del cuento no superó las diez líneas (la extensión era libre) dejando de lado elementos como la descripción de personajes o paisajes. De esta misma forma se encontraron casos en los que estudiantes no lograron construir una historia con sentido sino que pusieron una serie de frases sueltas como cuando cuentan un relato oralmente:

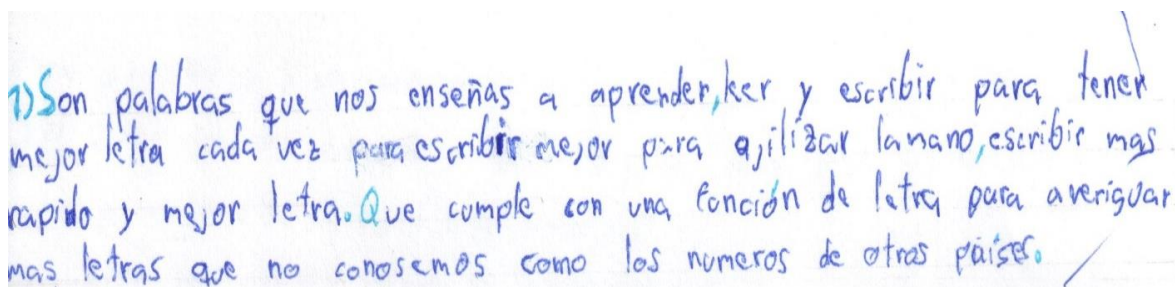
“Un día fuimos con mi mamá al cine, pero cuando llegamos los zombies habían atacado a todos hay, y corrimos y corrimos y mi mamá se calló y los zombies se la comieron y yo corrí y corrí hasta que llegué a una pared y maté a todos los zombis.”

(Relato de estudiante en la sesión 3)

En este, a diferencia del primer ejemplo, no solo resalta la brevedad sino la mayor falta de elementos propios de un cuento, dando como resultado un texto alejado del propósito de la clase pero que responde a la intención del estudiante de “cumplir con lo que le piden”. Frente a esto Guerrero (2011); Lacon de De Lucia y Ortega de Hocevar (2008) y Hurtado (2005) aseguran que para que los estudiantes se apropien de la escritura, su enseñanza debe estar enmarcada en un

propósito comunicativo, siendo un ejercicio reflexivo y no de transcripción, dejando de ser la mecanización de la lengua el eje central de la escritura. De esta forma, la intención no es solo responder un ejercicio sino que hay algo más a lo que el estudiante debe apuntar, llevándolo a realizar un mejor ejercicio de la escritura.

Finalmente, encontramos que (Villalón Molina, 2010) asegura que a través del ejercicio empírico de la escritura se puede cambiar la forma en que los estudiantes la conciben; afirmación que se evidenció cuando algunos estudiantes manifestaron el deseo de escribir más cuentos. Si bien, la cantidad de niños que manifestaron este deseo no fue mayor a la cantidad que aun demostraba rechazo, si es prueba de que la práctica que estos estudiantes han hecho de la escritura ha influido en su concepción; ya no es solo una actividad aburrida de “copiar lo que está en el tablero sino que vuelve en una actividad que capta su atención. Razón por la que, si al principio del proyecto se encontraron conceptos de escritura como una “herramienta para hacer tareas” al final, después de haber escrito dos cuentos y una fábula, encontramos respuestas como “es un medio para expresar ideas, sentimientos y emociones”.



1) Son palabras que nos enseñan a aprender, leer y escribir para tener mejor letra cada vez para escribir mejor para agilizar la mano, escribir mas rapido y mejor letra. Que cumple con una función de letra para averiguar mas letras que no conocemos como los numeros de otras países. ✓

Imagen 2

La imagen anterior corresponde a la respuesta dada por un estudiante en la sesión #2 del año 2015, mientras que la siguiente imagen es de una respuesta dada en la sesión 16, el día 1 de abril del 2016.

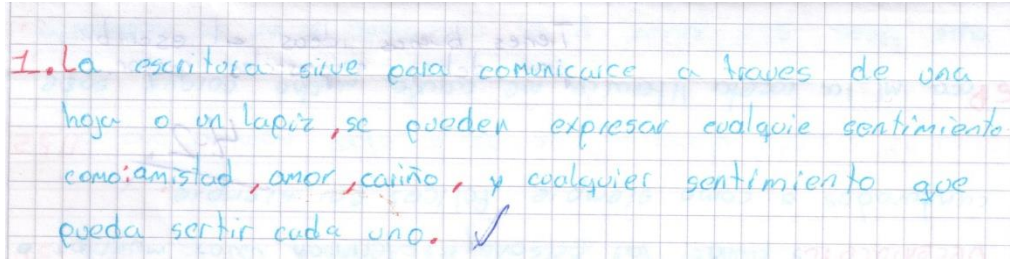


Imagen 3

Como se evidencia, en la imagen 2, el enfoque que tiene la escritura para el estudiante es académico: “*sirve para aprender y (...) tener mejor letra*” sin embargo, en la imagen 3, después del proceso realizado con los estudiantes en el plan de intervención este concepto cambia, adquiriendo un tono más comunicativo: “*La escritura sirve para comunicarse*”.

6.2. Categoría 2: procesos de escritura

A lo largo de los años, diferentes autores como Hayes y Flower o Cassany (2006), entre otros, han establecido que la escritura ideal está constituida por tres procesos: planeación, textualización y revisión; constituyendo a la escritura en una práctica “cíclica y recurrente” (Delmastro & Di Pierro, 2009) en la que cada etapa se puede (y debe) repetir más de una vez con el fin de conseguir el texto deseado. La persona que lleva a cabo los tres procesos de manera consiente es denominado por (Hurtado, 2005) como un escritor experto, mientras que quien no lo hace recibe el nombre de escritor inexperto o intuitivo. No es de sorprender que en las pruebas realizadas los estudiantes hayan manifestado pertenecer a la segunda categoría al no evidenciar la existencia de los procesos antes mencionados al realizar su práctica escritural.

6.2.1. Subcategoría: Planeación.

La planeación es definida por (Guerrero, 2011) como el momento en el que el sujeto hace una representación mental del texto y sus objetivos, generando, seleccionando y organizando sus

ideas previo al momento de empezar a escribir; este ejercicio le permite al escritor estructura de forma general su texto, proyectando un ideal de texto al que aspira llegar. Sin embargo, los estudiantes encajan más con el escritor intuitivo que describe Guerrero como un sujeto que planea menos, no es consciente de las características del destinatario y redacta de forma casi exacta las primeras representaciones mentales que se genera sobre la tarea, lo que se evidencia en la narración de los primeros cuentos en los que inicio, nudo y desenlace son tres ideas que van una tras otra sin mayor desarrollo.

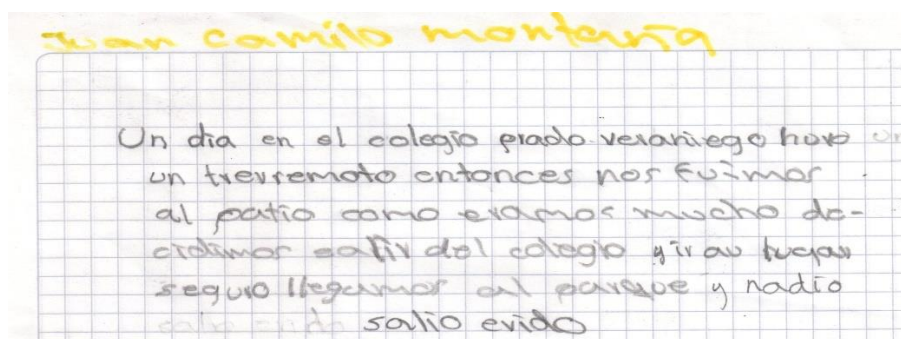


Imagen 4

Como se puede ver en la imagen 4, se distingue un inicio: “Un día en el colegio prado veraniego”, un nudo: “hubo un terremoto” y un desenlace: “fuimos al patio (...) y nadie salió vivo” sin embargo no hay más elementos que den cuerpo a la historia, evidencia de que el estudiante se hace una idea general de su cuento y es esa idea general la que plasma en el papel. Al preguntarles a los estudiantes sobre su proceso de escritura, son menos de la mitad los que manifiestan pensar primero sobre qué van a escribir antes de empezar a redactar mientras que por el contrario, cerca de 28 estudiantes expresaron que el cuento se les iba ocurriendo a medida que escribían. Esta situación no es de extrañar puesto que los estudiantes nunca han sido enseñados a planificar un texto sino que a lo largo de sus años en la escuela se les ha llevado a copiar lo que está en el tablero, a responder preguntas o a escribir un texto en 30 minutos de clase, y como se

vio anteriormente, se evalúa principalmente ortografía, por lo que si hay o no planeación carece de importancia tanto para el docente como para el estudiante.

Si el objetivo de lo que se escribe es comunicarse, el estudiante debe tener en cuenta características del destinatario, el mensaje que quiere transmitir y demás elementos en torno a la escritura; pero si por el contrario, lo importante al escribir es no cometer errores de ortografía, esa será su única preocupación.

6.2.2. Subcategoría: Textualización.

(Guerrero, 2011) y (Hurtado, 2005) definen la textualización como la operación donde las representaciones mentales se traducen en escritura, es decir, en donde las ideas que previamente se han seleccionado y organizado, empiezan a tomar forma a través de las palabras. En este proceso el uso de la riqueza léxica, la concordancia entre las ideas, la estructuración de párrafos, conectores y ortografía juegan un papel importante pues son los elementos que le dan forma al texto.

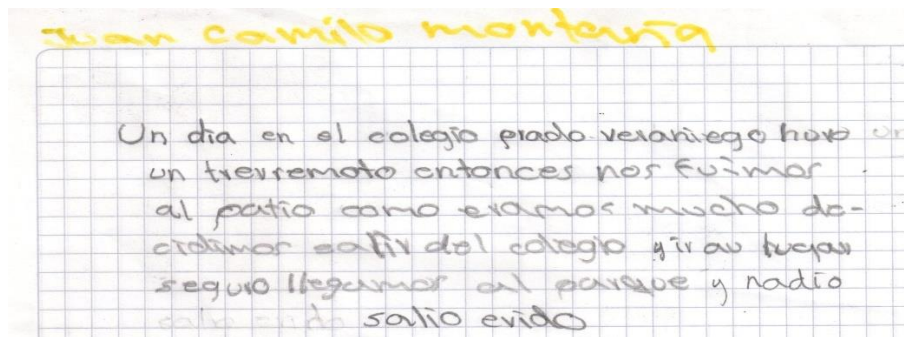


Imagen 5

Como vemos en este ejemplo, el texto carece de los elementos que menciona Guerrero sobre la textualización, siendo un texto simple y corto, en donde si bien hay una secuencia causal de ideas en la narración, no hay elementos propios del cuento como la descripción o la

caracterización de personajes y lugares. Esto probablemente a causa del afán del estudiante por cumplir con lo que se le pide sin detenerse a pensar en realizar un mejor y más completo ejercicio.

Así mismo, tras evaluar el primer cuento que los estudiantes elaboraron con base en la rejilla que se encuentra en el anexo, de una muestra de 20 cuentos, solo en 8 se evidencia un inicio definido, 7 tienen un nudo en su historia y 9 cuentan con un desenlace en concordancia con los sucesos de la historia. Estos resultados indican que más del 65% de los cuentos no cuenta con la estructura de un cuento, siendo textos narrativos en cuanto narran un suceso pero se alejan de la definición de cuento trabajada con los estudiantes.

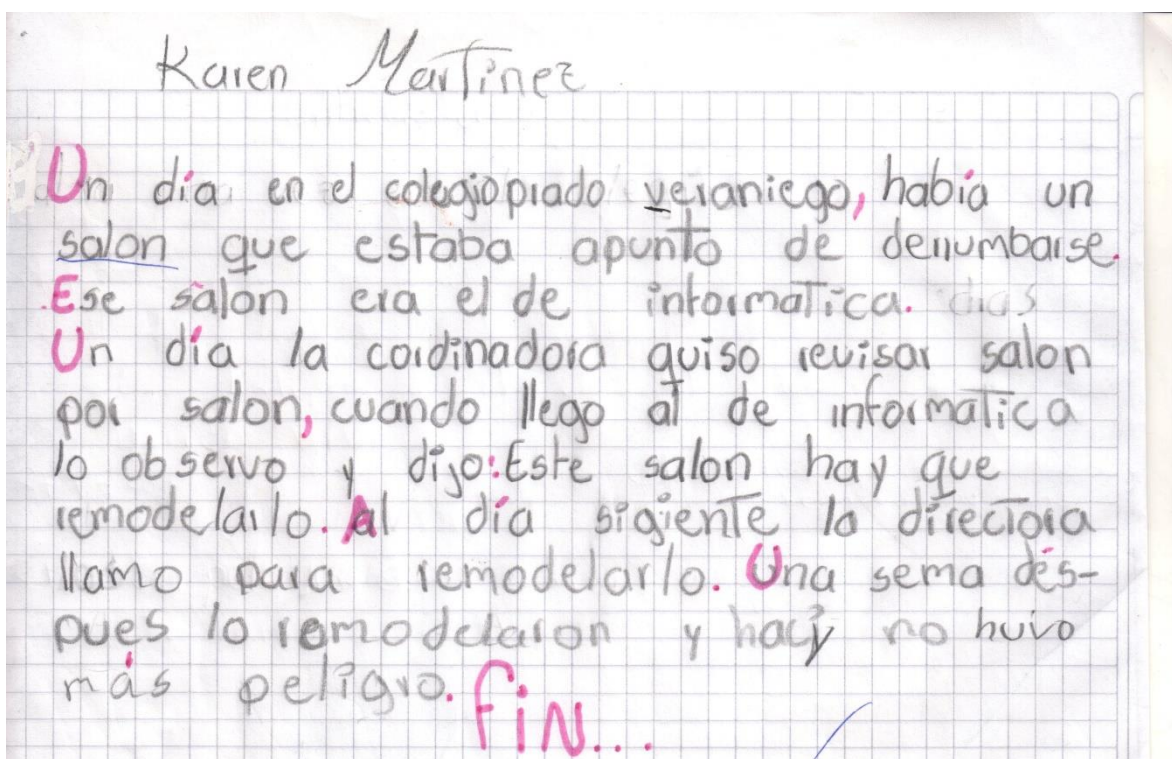


Imagen 6

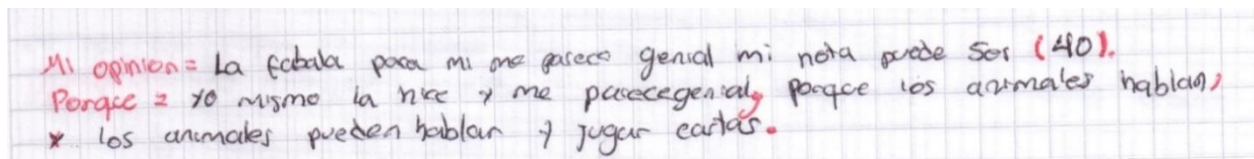
Como se ve en el ejemplo anterior, la estudiante más que elaborar un cuento, hace un relato ficticio en el que cuenta un suceso en su colegio pero nada más. Según el autor Eutiquio

Cabrerizo, el inicio de un cuento debe entre otras cosas explicar: quién es el protagonista, dónde sucede la acción, cuándo ocurre, qué es lo que sucede y por qué ocurre; aun así, en este relato solo encontramos vagamente: lugar, tiempo y qué sucede, dejando de lado aspectos como los personajes, descripciones y razones de los sucesos. Frente al nudo de la historia, momento que surge a partir de un quiebre o alteración de lo planteado en la introducción, el mismo autor enuncia la presencia de sucesos como: obstáculos, luchas físicas o psíquicas entre personajes, peligros que amenazan directa o indirectamente al protagonista o el suspenso producido por algún evento o frase, aun así, en el texto solo encontramos la enunciación de una posible amenaza sin mayor desarrollo, pero al no haber una base previa en el inicio, no se da ese quiebre clave del nudo de la historia. Finalmente, el desenlace es básicamente la resolución de ese conflicto, donde se evidencia la capacidad del personaje para superar el conflicto al que se enfrentó en el quiebre, dicha resolución se encuentra presente en el texto, mas refuerza el hecho de que no hubo una verdadera situación problemática puesto que su resolución no presentó ninguna dificultad.

6.2.3. Subcategoría: Revisión.

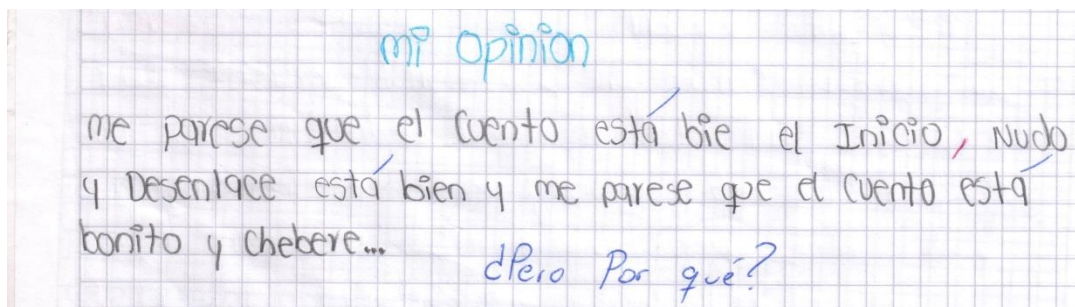
(Guerrero, 2011) define el proceso de revisión como la etapa en la que el escritor contraste el texto obtenido con el texto deseado, y determina si se deben hacer o no cambios; de ahí la importancia de la etapa de planeación en la cual el estudiante crea ese ideal de texto al que quiere llegar, razón por la que los estudiantes no revisan sus textos: no hay una referencia con la que contrastar el texto final. De los 20 textos de muestra, sólo en dos se evidenció un proceso de corrección, sin embargo esta revisión iba enfocada al aspecto formal del texto (ortografía y puntuación) más que al contenido, hecho que encuentra su explicación en que es el aspecto al que están acostumbrados que les sea evaluado.

Pretender que los estudiantes realicen proceso de revisión es más ambicioso que esperar encontrar evidencias de planeación, puesto que este proceso nunca se les ha enseñado, y si para el docente puede llegar a ser complicado generar criterios de evaluación en torno a un texto, esperar que un estudiante sin formación en ese sentido lo haga es pedir más de lo debido. Los ejemplos analizados en las anteriores subcategorías son evidencia de la ausencia de revisión, el estudiante se hace una idea de sobre qué quiere escribir el texto, esa misma idea la plasma en palabras y da por concluido su deber. Este suceso es muy común en las evaluaciones, momento en el que estudiante una vez responde todo pretende entregar. A demás, se sustenta en lo que se ha venido mencionando sobre la intencionalidad al escribir que tiene el estudiante, la cual busca dar respuesta a un ejercicio académico y ya, agregar revisar el texto es prolongar el trabajo sin una necesidad válida para ellos pues por más “revisión” que realicen, no habrá cambios pues sigue siendo lo que ellos querían escribir, como se puede ver en las siguientes imágenes de una autoevaluación que los estudiantes realizó sobre uno de los textos que habían escrito.



mi opinion = la fobala para mi me parece genial mi nota puede ser (40).
Porque = yo mismo la hice y me parece genial porque los animales hablan,
x los animales pueden hablar y jugar cartas.

Imagen 7



mi opinion
me parece que el cuento está bie el Inicio, Nudo
y Desenlace está bien y me parece que el cuento está
bonito y chebere...
dPera Por qué?

Imagen 8

Es evidente que ambas autoevaluaciones carecen de argumentos válidos para evaluar su trabajo, convirtiéndose en una opinión más que en una evaluación; aunque destaca el hecho de que en la imagen 8 hay unos criterios sobre los que se debe evaluar el texto como lo son las estructuras pero no trasciende más allá de decir “está bien”; sin embargo, ese ir más allá es un proceso que como se mencionó anteriormente los estudiantes desconocen debido a que la evaluación es una responsabilidad que siempre ha recaído exclusivamente en los profesores.

6.3. Categoría 3: estrategias metacognitivas

(Guerrero, 2011) afirma que la metacognición en la escritura se evidencia en la capacidad de orientar y monitorear los propios pensamientos y procesos de pensamiento en función de la intencionalidad que orienta la producción escrita.

6.3.1. Subcategoría: Regulación.

(Delmastro & Di Pierro, 2009) aseguran que el estudiante que toma conciencia de sus propios procesos y estrategias de aprendizaje, y que toma ventaja de ese conocimiento para su beneficio, podrá resolver más eficazmente problemas relacionados tanto con el ámbito académico, como con el entorno profesional o personal, por lo que la estrategia que se implementara debía apuntar a esos elementos. El formato de “receta literaria” se basó en la idea de que un texto es como un plato de comida compuesto por diferentes ingredientes, lo que le permite al estudiante descomponer el escrito en sus diferentes subestructuras, tomando conciencia de la función de cada una.

Sebastian Pardo 4/03/2016

Receta literaria

Nombre: El domador del león ✓

Género: Cuento ✓

Ingredientes: - Personajes: El domador de el león:
Era fuerte, inteligente,
sagaz, veloz, bueno.
El león: fuerte, rápido,
inteligente, ovediente
y grande. ✓

- Lugares: El circo: grande, bonito,
con muchas animales, con
muchas personas y
colorida. ✓

- Tiempo: Pasado ✓

- Sentimiento: Miedo ✓

- Narrador: 3ª persona ✓

- Ambiente: soleado ✓

Preparación: Inicio: Estaban presentando un
acto en el circo. ✓

Nudo: De pronto cayo un avión
en el circo. ✓

Desenlace: El domador y el león salva a
los que estaban en el circo ✓

Imagen 9 y 10

Como se ve en las imágenes 9 y 10, el formato contribuye directamente al proceso de planeación que como se mencionó anteriormente era un proceso prácticamente ausente y les permitió redactar las ideas que tenían sobre el cuento que van a escribir, así como el tener que pensar en los elementos que se encontraban ausentes en los otros relatos como personajes, lugares y descripciones. Vimos entonces que el estudiante definió en tres ideas inicio, nudo y desenlace, y reconoció que su historia debe incluir los demás elementos que mencionó en la receta; por lo que el resultado no fue una idea tras otra sino que llegó a escribir un texto más completo como evidentemente se vio (ver anexo 6).

Al analizar una muestra de 20 cuentos escritos a partir del uso de la receta literaria se encuentra que 17 cuentos tienen inicio, 18 nudo y 16 desenlace, siendo el 80% los cuentos en los que se evidencian las 3 estructuras, un porcentaje realmente alto frente al 15% de cuentos que contenían las tres subestructuras cuando aún no usaban la receta literaria. Esto se debe a que, como se dijo anteriormente, al momento de escribir, el estudiante es consciente de las tres partes sobre las que debe escribir y, además, que lo que escribe debe ser más que la sola idea que ya escribió en la receta, por lo que recurre a los diferentes elementos que le ayudarán a construir una

mejor historia. El dividir el cuento en subestructuras también le permitió al estudiante organizar las ideas según la función de cada una, dando como resultado una narración más completa, con los elementos enunciados por Eutiquio Cabrerizo y descritos anteriormente.

Esta organización también contribuyó a una mejor cohesión de las ideas internas del texto, criterio en el que los estudiantes mostraron un desempeño satisfactorio en 50% de los textos muestra, frente al 15% que se evidenció en los cuentos sin receta literaria. Los niños asimilaron que no era escribir por escribir, sino que el cuento tenía un propósito específico, no era copiar algo del tablero o cumplir con una actividad de clase en 20 minutos, sino que por el contrario era su propia creación, algo que ellos mismos estaban construyendo y que debía contar una historia que a ellos les gustara leer.

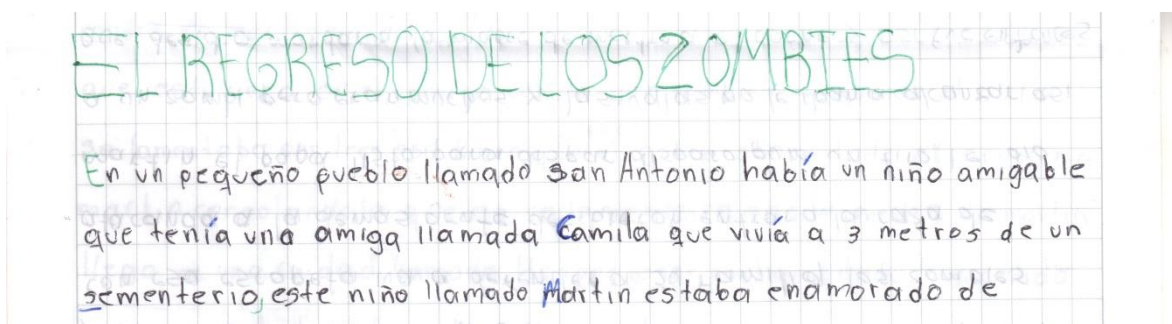


Imagen 11

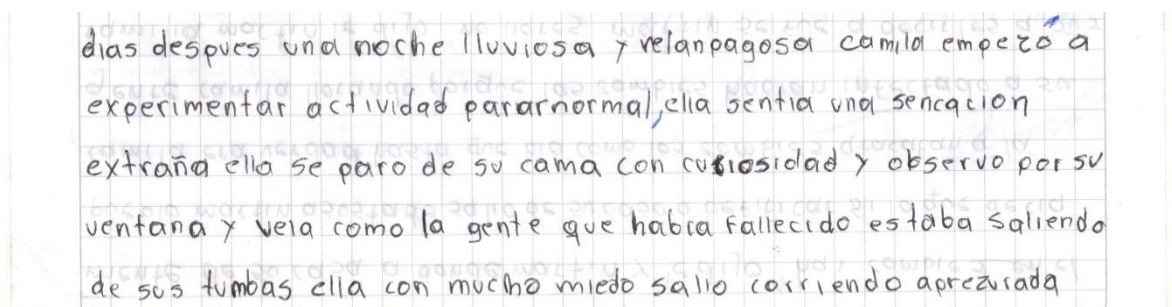


Imagen 12

Como se ve en la anterior imagen, con la receta literaria la escritura se tornó en un ejercicio más pausado, en el que cada escritor tuvo la oportunidad de tener claro qué era lo que quería para su cuento y cómo lo podría obtener; por lo que, por ejemplo, es más frecuente ver cómo al comienzo de la historia se menciona un objeto o un elemento que uno o dos párrafos después se retomará (líneas verdes), lo que indica que ya no escriben a medida que piensan sino que cada palabra cumple una función en la historia y la han planeado con anticipación.

6.3.2. Subcategoría: Revisión.

Como se evidenció en la segunda categoría, la evaluación o revisión de los textos que escriben es una práctica que no realizan, bien porque no han sido educados para hacerlo o bien porque implica un trabajo extra que no consideran necesario. Por tal razón se diseñó una rejilla con los criterios que los estudiantes deberían tener en cuenta a la hora de evaluar sus textos y los de otros compañeros (ver anexo 7). Con esto se logró crear una guía para el estudiante quien tomó la rejilla como una base a partir de la cual intentó generar una postura de su texto. Los criterios apuntaron a los aspectos que ya se han mencionado en el presente análisis como lo son las estructuras del cuento, la conexión de las ideas y el sentido de las mismas.

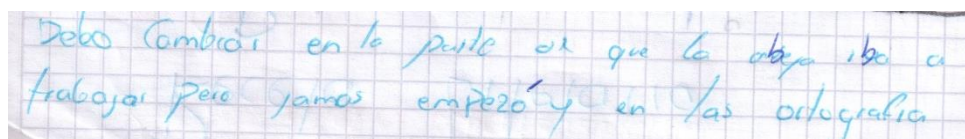


Imagen 13

En el ejemplo anterior, la estudiante contó la historia de una abeja perezosa que era mantenida por su familia, aclarando que no trabaja, sin embargo, en un momento de la historia hace referencia que la abejita se a de la ciudad renunciado a su trabajo; de ahí que la observación que la misma estudiante realizó sobre su cuento sea evidencia de una relectura consiente de su

cuento permitiéndole identificar un aspecto que carecía de cohesión con el resto de la historia. De igual forma, se encuentran casos en los que los estudiantes reconocen fallas en las subestructuras (inicio, nudo y/o desenlace) con base en las características que cada parte debe reunir y que se han mencionado anteriormente y que a su vez se reforzaron en los estudiantes.

Finalmente, cabe destacar también que de 2 estudiantes que hicieron correcciones mientras escribían el primer cuento, en el segundo ejercicio las correcciones se hicieron presentes en 8 de los 20 textos analizados, siendo un incremento que si bien no es tan significativo como en los otros criterios, si muestra un cambio en el comportamiento de los estudiantes frente a los procesos de escritura. De igual forma, como se ve en el anexo XX, la rejilla se convierte en una herramienta que facilita el proceso de corrección de los estudiantes, generando una reescritura de la historia en la que se evidencia las mejoras que los niños hicieron de su cuento original, siendo el borrador un concepto que asimilan como parte del proceso de escritura.

Conclusiones

Según lo evidenciado a lo largo de la investigación se puede concluir que:

- Darle un sentido comunicativo al proceso de escritura y no limitarlo a una herramienta de evaluación (contestar preguntas o resumir lo aprendido) permite que el estudiante haga del escribir un ejercicio más natural (como lo es el dibujo) obteniendo mejores resultados en sus producciones, convirtiendo su escritura en una actividad productiva y no solo repetitiva, dándole un papel más relevante en sus procesos de aprendizaje.
- La planeación es un proceso fundamental en la escritura, puesto que permite al estudiante organizar sus ideas, definir las y ampliarlas, y a partir de esto desarrollar un texto más elaborado que de cuenta de los objetivos que el estudiante se planteó al momento de empezar a escribir.
- La escritura debe contar con los espacios y tiempos necesarios para que los estudiantes desarrollen los tres procesos, de lo contrario, por facilidad omitirán planear y revisar lo que escriben, repitiendo los errores que se evidenciaron al comienzo del proyecto.
- La reiteración es fundamental para afianzar procesos pero no se puede caer en el error de repetir por repetir sino generar espacios para que cada ejercicio y aprendizaje sean significativos.
- El uso de la receta literaria demostró ser elemento fundamental para el desarrollo de la habilidad, siendo una guía para que el estudiante identifique los elementos necesarios para la elaboración de cualquier escrito y lo guíe al momento de organizar sus ideas, permitiendo que estas dejen de ser abstractas y el estudiante

pueda desarrollarlas más fácilmente a lo largo del texto, de ahí que se evidenciara una mejora significativa en el cuento con receta con el 80% de textos con inicio, nudo y desenlace, frente a las primeras producciones en donde solo el 15% evidenció las estructuras narrativas.

- Finalmente, el uso tanto de la receta literaria, como de la rejilla de evaluación, constituyen un elemento importante en la reestructuración del pensamiento, hay un cambio en la forma en que el estudiante percibe la enseñanza, reconoce la dificultad de calificar y evaluar los trabajos y ve en la escritura una actividad que va más allá de copiar y transcribir lo que se encuentra en el tablero o un libro, siendo este el primer paso para generar un deseo de mejoramiento en sus propios procesos de escritura. Como se mencionó anteriormente, el principal aporte de las estrategias metacognitivas es darle al estudiante la capacidad para asumir sus propios procesos de aprendizaje.
- Se evidenció que los estudiantes asumieron con más facilidad las estrategias en torno a la planeación, mientras que lo referente a revisión les costó más, esto debido a que los estudiantes no tienen conocimiento sobre los procesos evaluativos, razón por la cual se hace necesario profundizar en este aspecto de la metacognición así como de la escritura.

Recomendaciones

Con base en los resultados obtenidos tanto en la investigación como en el desarrollo de la práctica, se recomienda primero que todo, dar a la escritura un lugar más relevante en los procesos formativos, más allá del tradicional uso que se ha venido haciendo de esta habilidad. Así mismo, se recomienda hacer énfasis en la enseñanza por procesos de la escritura, en la medida en que los estudiantes, desde los niveles más básicos de la educación empiecen a planear y revisar lo que escriben, se convertirán en hábitos que como se evidenció, beneficiarán su desempeño al momento de escribir, y consecuentemente, beneficiará sus procesos de aprendizaje. Por último, el colegio y docentes, deben continuar haciendo grandes esfuerzos por enseñar a aprender a los estudiantes, lo que traduce en una ventaja para el niño en cuanto se adueña de sus procesos de aprendizaje, formando personas autónomas; y también para el docente al permitirle centrar su atención en aquellos estudiantes que presenten más dificultades al tener la confianza en la autonomía de los demás.

Referencias

- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. España: MC Graw Hill.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *BARRIO PRADO VERANIEGO: Reseña Básica Barrial*. Bogotá.
- Amaya, J. (2002). *El docente de lengua castellana. Documentos para la reflexión y el análisis pedagógico*. Limusa Noriega Editores.
- Bermúdez Corrales, O. K., Orozco Betancourth, J., & Trujillo Aricapa, D. J. (2009). *Leer y escribir comprensivamente en la escuela III : la descripción y la narración en el aula*. Pereria: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar: Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones MENSAJERO.
- Campoy, T., & Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En P. Vallejo, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (págs. 273-300). Madrid: EOS.
- Cárdenas Herrera, C. C., Motta Vásquez, L. M., Barrera Vargas, I. J., & Laverde Sierra, M. (2010). *Estrategias innovadoras para desarrollar las habilidades de la lengua española: Oralidad, escucha, escritura y comprensión lectora de los niños de primaria del colegio Prado Veraniego*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Colegio Prado Veraniego. (2014). *PEI y manual de convivencia*. Bogotá.
- Delmastro, A. L., & Di Pierro, J. (2009). Modelo para la integración de estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en lengua extranjera. *Laurus*, 15(30), 11-41.
- Escorcía. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(2), 265-277.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- García, D. (2011). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y aspectos prácticos*. Bogotá: Universidad Libre.
- Guerrero, D. (2011). *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández, E. (2006). *Metodología de la investigación: Cómo escribir una tesis*. Escuela Nacional de Salud Pública.

- Hurtado, R. (2005). *Desarrollo de la regulación metacognitiva durante la producción textual, en niñas y niños de quinto grado de educación básica*. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. ANTIOQUIA: UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.
- Jolibert, J. (1988). *Formar niños productores de texto*. Chile: Editorial Ediciones Dolmen.
- Lacon de De Lucia, N., & Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255.
- Martínez, L. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*. Institución Universitaria Los Libertadores.
- Maturano, C. I., SOLIVERES, M. A., & MACÍAS, A. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 3(20), 415-425.
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2012). La investigación Acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio abierto*, 615-627.
- Pérez Naranjo, F. (2010). *Modelo explicativo de las relaciones entre lectura y escritura en población escolar de habla hispana*. España: Servicio de publicaciones Universidad de La laguna.
- Peronar, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, 38(57), 61-74.
- Ramos, M. (2009). *Estrategias en el proceso de escritura en estudiantes de escuela elemental de un programa de inmersión*. Tesis maestría, Indiana.
- Restrepo Gómez, B. (2004). Las concepciones de los estudiantes sobre escritura académica. *Educación y educadores*, 45-55.
- Vargas, I. (2012). La Entrevista en la Investigación Cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Villalón Molina, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Anexos

Anexo 1: Encuesta.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ENCUESTA

A continuación encontrarás una serie de preguntas que buscan recolectar información sobre el grado 502 y sus estudiantes. No hay respuestas correctas o incorrectas y todo lo debes contestar únicamente teniendo en cuenta lo que tú pienses.

1. Eres niño niña
2. ¿Cuántos años tienes? 10
3. Vives en: Casa Apartamento
4. Tú vivienda es: arriendo propia
5. ¿Para llegar al colegio coges bus? En caso de que la respuesta sea NO, ¿en qué vas al colegio?
Caminando
6. Vives con: Papá y mamá
7. ¿Cuántos años llevas en el colegio Prado Veraniego? 6 años.
8. ¿Te gusta estudiar en este colegio? ¿Por qué? Porque nos enseñan, nos exigen a veces es divertido, nos divertimos en recreo.
9. ¿Cuál es tu materia preferida? ¿Por qué? Matemáticas porque me va bien y entiendo rápida mente.
10. ¿Qué piensas de la clase de español? ¿Qué te gusta? ¿Qué no te gusta? Yo pienso que la clase de español es muy importante porque por ella aprendimos a leer. lo que me gusta es leer. lo que no me gusta es cuando estamos mucho en un tema.
11. ¿Te gusta escribir? ¿Qué tipos de textos te gustan más? Si me gusta, me gustan los libros, fabulas, cuentos de niños o mitos
12. ¿Se te dificulta escribir? ¿Por qué? No se me dificulta escribir
12. ¿Te gusta leer? ¿Qué género prefieres? Si me gusta, genero infantil o Juvenil
13. ¿Cuál fue el último libro que leíste? Matilda
14. ¿Tus papás te ayudan con tus tareas? A veces
15. ¿Qué haces después de salir del colegio? Hacer tareas y almorzar y luego patinar
16. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo libre? Patinar

¡GRACIAS!

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ENCUESTA

A continuación encontrarás una serie de preguntas que buscan recolectar información sobre el grado 502 y sus estudiantes. No hay respuestas correctas o incorrectas y todo lo debes contestar únicamente teniendo en cuenta lo que tú pienses.

1. Eres niño niña ____.
2. ¿Cuántos años tienes? 10 ____.
3. Vives en: Casa ____ Apartamento Si ____.
4. Tú vivienda es: arriendo ____ propia Si ____.
5. ¿Para llegar al colegio coges bus? ____ En caso de que la respuesta sea NO, ¿en qué vas al colegio? en taxi ____.
6. Vives con: toda mi familia ____.
7. ¿Cuántos años llevas en el colegio Prado Veraniego? 5 años.
8. ¿Te gusta estudiar en este colegio? ¿Por qué? Si para que no pierda materias ____.
9. ¿Cuál es tu materia preferida? ¿Por qué? Español y matemáticas me entiendo mejor con esas materias ____.
10. ¿Qué piensas de la clase de español? ¿Qué te gusta? ¿Qué no te gusta? esta con todo me gusta todo ____.
11. ¿Te gusta escribir? ¿Qué tipos de textos te gustan más? no me gusta escribir por que me canso ____.
12. ¿Se te dificulta escribir? ¿Por qué? no se me dificulta ____.
12. ¿Te gusta leer? ¿Qué género prefieres? Acción ____.
13. ¿Cuál fue el último libro que leíste? El reloj ____.
14. ¿Tus papás te ayudan con tus tareas? NO ____.
15. ¿Qué haces después de salir del colegio? ir a la casa ____.
16. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo libre? jugar ____.

¡GRACIAS!

Anexo 2: diario de campo.

Situación observada	
Clase de lengua castellana grado 502	
Lugar, fecha y hora	
<p>Colegio Prado Veraniego</p> <p>2 de febrero de 2015</p> <p>6:30 a.m. a 8:00 a.m.</p>	
Descripción de la situación	Reflexión
<p>6:30 a.m. Inicia la jornada escolar, los estudiantes se reúnen en el patio central por cursos para recibir una información y dar el inicio formal al bimestre.</p> <p>6:50 a.m. Una vez finalizada la reunión en la que se hizo una breve oración y se dieron indicaciones sobre el uniforme, los estudiantes pasan a sus correspondientes salones para dar comienzo a las clases.</p> <p>7:00 a.m. Los estudiantes del grado 502 se han ubicado en sus respectivos lugares que la profesora asignó en clases pasadas. Son 37 estudiantes, de los cuales 19 son niños y 18 son niñas. El salón está compuesto por un tablero, un televisor, un DVD, la adecuada iluminación, un espacio para avisos y carteleras y un armario para la profesora.</p> <p>7:02 a.m. La docente pide que saquen los cuadernos con la tarea asignada (un texto de una página, en el cual debían señalar los verbos, el texto es tema libre) y pasa revisando puesto por puesto. Quienes no hayan hecho la tarea reciben un 1.</p> <p>7:07 a.m. La profesora presenta el tema de la clase: Anagramas y copia en el tablero un poema del texto escolar mientras los estudiantes lo copian en sus respectivos cuadernos. La profesora les recomienda usar el cuaderno de forma horizontal.</p> <p>7:12 a.m. La profesora termina de copiar el poema de tres estrofas que usa la palabra amor y anagramas</p>	<p>El salón se ve distribuido equitativamente, por lo general están sentados por parejas (niño-niña). La profesora los ha sentado, inicialmente, según las recomendaciones de la profesora anterior.</p> <p>Es una revisión muy superficial, solo mira que esté la</p>

<p>derivados de esta y les pide a los estudiantes que hagan una interpretación del poema pero nadie participa.</p> <p>7:15 a.m. La docente anota tres palabras en el tablero. Los estudiantes deben escoger una de las tres y elaborar una estrofa con anagramas a partir de la palabra seleccionada.</p> <p>7:18 a.m. Vuelve a preguntar por el poema del amor y explica su significado leyéndolo una vez más.</p> <p>7:24 a.m. Entre todos forman los posibles anagramas de las tres palabras del ejercicio para facilitar la elaboración de las estrofas.</p> <p>7:30 a.m. La profesora indica que los primeros 5 estudiantes en acabar la estrofa recibirán un 5. Además dice que “el solo intento de querer escribir yo lo premio”, indicando que no está pidiendo un texto muy elaborado.</p> <p>7:35 a.m. Los estudiantes que van terminando la estrofa pasan al frente y la leen, si cumplen con el requisito de usar la palabra y sus anagramas la profesora les da el 5.</p> <p>7:45 a.m. Ya han pasado los 5 estudiantes que recibieron la nota por su trabajo, hay estudiantes que no hicieron ni el intento. La profesora les pide que guarden todo y cierren los ojos mientras ella realiza la lectura de un cuento.</p> <p>7:55 a.m. Los estudiantes deben elaborar una lista de los personajes de la lectura y una característica para cada uno.</p> <p>8:00 a.m. Termina la clase.</p>	<p>página completa y hayan verbos subrayados; no se revisa ortografía ni redacción.</p> <p>Mientras la profesora copia el poema los alumnos se distraen fácilmente hablando entre sí.</p> <p>A primera vista el recurso del poema no se aprovechó realmente puesto que se invirtió más tiempo en copiarlo que en su uso pedagógico.</p> <p>Acá se retoma brevemente el poema, sin embargo se mantiene la sensación de no haberlo aprovechado como se debía.</p> <p>Si bien puede ser algo simplista el no exigir cierta calidad en los escritos, el hecho de reconocer el esfuerzo sirve de motivación para el estudiante. La nota se usa como un</p>
---	---

	<p>estimulante.</p> <p>Resulta valioso el que la docente realice la lectura pues se constituye como modelo para los estudiantes.</p>
<p>Observaciones generales</p>	
<p>En general es una clase tradicional, en donde el docente plantea un ejercicio y una recompensa, no todos los estudiantes participan con el mismo deseo. Valdría la pena sacar más provecho de todos los recursos planteados.</p>	

DIARIO DE CAMPO #2

<p>Situación observada</p>	
<p>Clase de lengua castellana grado 502</p>	
<p>Lugar, fecha y hora</p>	
<p>Colegio Prado Veraniego</p>	
<p>9 de febrero de 2015</p>	
<p>6:30 a.m. a 8:00 a.m.</p>	
<p>Descripción de la situación</p>	<p>Reflexión</p>
<p>6:30 a.m. La mayoría de los estudiantes se encuentran ya en el salón, sin embargo la docente dice que esperarán 5 minutos más a ver si llegan los que faltan.</p> <p>6:35 a.m. Realizan una oración dirigida por la profesora. Los estudiantes repiten.</p> <p>6:38 a.m. La profesora escribe en el tablero los pronombres de 1º, 2º y 3º persona del singular. Los</p>	

<p>estudiantes deben escribir 3 frases en singular con cada pronombre.</p> <p>6:50 a.m. La profesora pide a algunos estudiantes a que lean las frases que han escrito; esa misma frase la deben decir con los pronombres en plural.</p> <p>6:53 a.m. Una estudiante se equivoca en el ejercicio y es pasada al frente a escribir la frase en singular y en plural. Vuelve a cometer el mismo error evidenciando la falta de claridad en el ejercicio que deben realizar. La profesora trata de indicarle el error sin señalar el error directamente sin embargo sube un poco el tono de voz evidenciando que pierde la paciencia.</p> <p>6:55 a.m. La niña logra hacer el ejercicio como se esperaba y regresa a su asiento.</p> <p>7:00 a.m. Siguen leyendo las frases, varios estudiantes presentan dificultades para realizar la actividad. La profesora trata de corregir los errores.</p> <p>7: 10 a.m. La profesora copia un cuadro en el tablero en el que se encuentran algunos verbos y su conjugación según el tiempo y número. Deben completar los espacios vacíos.</p> <p>7:15 a.m. La profesora se da cuenta que debe hacer modificaciones al cuadro planteado por el texto escolar para que tenga mayor coherencia con lo planteado para la clase.</p> <p>7:30 a.m. Los pasan al tablero y completan el cuadro. Algunos lo hacen por iniciativa propia, otros son pasados al frente por la profesora, estos pasan con mayor inseguridad, la cual se refleja en los errores que cometen.</p> <p>7:50 a.m. Como tarea los estudiantes deben elaborar frases con 3 de los verbos escritos en el tablero.</p> <p>7:55 a.m. Los estudiantes salen al baño dando por terminada la clase.</p>	<p>Desde el comienzo se evidencia que no hay una real claridad sobre lo que se debe hacer. Cuando la docente pasa al tablero a la niña la pone como centro de atención generando que el nerviosísimo dificulte su desempeño. La docente se impacienta y la estudiante lo nota errando más fácilmente.</p> <p>Si bien realizó el ejercicio, fue más producto de completar las palabras que la profesora iba diciendo, no creo que haya una comprensión completa sobre el ejercicio trabajado.</p> <p>El que haya tenido que adaptar el cuadro después de haberlo copiado muestra una falta de preparación en el ejercicio.</p> <p>La elaboración de frases se vuelve un ejercicio reiterativo.</p>
---	---

Observaciones generales	
<p>La clase cae un poco en la monotonía pues todo gira en torno a la elaboración de frases. Hay que tener cuidado en qué momento y de qué forma se corrige a los estudiantes pues más allá de aclarar dudas, puede terminar bloqueando al alumno.</p>	

Anexo 3: Prueba diagnóstica.

TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

Este es un test de comprensión, es decir, una prueba para valorar la comprensión de los estudiantes cuando leen textos. El test consiste en leer dos textos y después contestar unas preguntas. Encontrarás 3 preguntas de opción múltiple con única respuesta y 3 preguntas abiertas por cada texto.

INSTRUCCIONES

- 1) Lee el texto, tienes 3 minutos para ello. Cumplido el tiempo se retirará el texto.
- 2) Contesta las preguntas marcando la respuesta correcta.
- 3) SI QUIERES CORREGIR la alternativa que has marcado porque te has dado cuenta de que no es correcta, TACHALA CLARAMENTE, y marca la otra alternativa que consideres correcta.

LA CÉLULA Y LOS ORGANISMOS

La salud de miles de personas depende cada año del éxito que puedan tener los trasplantes a los que sus enfermedades los obligan a someterse. De acuerdo con las estadísticas, un 70% de las personas no logra encontrar donantes compatibles, ni aún entre sus propios familiares. Las células madre vienen a cubrir este vacío.

Pero ¿Qué son las células madre o Stem Cells? Las células madre o Stem Cells son células capaces de generar uno o más tipos de células diferenciadas y que además poseen la capacidad de autorrenovación. Estas células existen en la placenta, el cordón umbilical, la médula ósea, los embriones y la sangre periférica. Son las responsables de crear los componentes principales de todas las células sanguíneas del cuerpo humano: glóbulos blancos, que combaten infecciones; glóbulos rojos, que llevan oxígeno, y plaquetas, responsables del proceso de coagulación.

Son importantes porque constituyen el verdadero poder del sistema inmunológico. Además, pueden convertirse en cualquiera de los 220 tipos de células que existen en el organismo. Esto permite que las células madre puedan sustituir la función de estas o reconstruir un órgano afectado por alguna enfermedad.

Otra ventaja de las células madre es que son compatibles con el recién nacido, en caso de él necesitar algún trasplante. También son compatibles, por lo general, entre hermanos consanguíneos y muchas veces en familiares no tan cercanos, lo que no sucede en el caso de los trasplantes.

En los casos de cáncer los tratamientos hechos con radiación o quimioterapia pueden ser efectivos; sin embargo, a la vez que matan células enfermas o cancerosas, también lo hacen con las sanas. Por ello, estos procesos pueden destruir tanto las células sanas como la médula ósea, siendo ésta indispensable para la producción de las células que componen la sangre. En caso de que esta materia se destruya, un trasplante de células madre puede ser la solución, ya que se generará de nuevo la médula ósea y con ello las células del cuerpo.

Los ratones patas arriba

Roald Dahl

Érase una vez un anciano de ochenta y siete años que se llamaba Labon. Toda la vida había sido una persona tranquila y pacífica. Era muy pobre y muy feliz. Cuando Labon descubrió que tenía ratones en su casa no le importó mucho al principio. Pero los ratones se multiplicaron. Le empezaron a molestar. Continuaron multiplicándose, hasta que finalmente llegó un momento en que no lo pudo soportar más. —Esto es demasiado, dijo. —Esto realmente está llegando demasiado lejos. Salió de casa cojeando hacia la tienda al final de la calle, donde compró algunas ratoneras, un pedazo de queso y algo de pegamento. Cuando llegó a casa puso el pegamento en la parte inferior de las ratoneras y las pegó al techo. Luego colocó los cebos de queso cuidadosamente y las dejó preparadas para que se activaran.

Aquella noche, cuando los ratones salieron de sus agujeros y vieron las ratoneras en el techo, pensaron que se trataba de una broma tremenda. Anduvieron por el suelo, dándose codazos cariñosos los unos a los otros y señalando hacia arriba con sus patas delanteras riéndose a carcajadas. Después de todo, era bastante tonto, ratoneras en el techo. Cuando Labon bajó a la mañana siguiente y vio que no había ningún ratón atrapado en las ratoneras sonrió pero no dijo nada. Cogió una silla, puso pegamento en la parte inferior de las patas y la pegó patas arriba al techo, cerca de las ratoneras. Hizo lo mismo con la mesa, la televisión y la lámpara. Cogió todo lo que había en el suelo y lo pegó patas arriba en el techo. Incluso puso una pequeña alfombra ahí arriba. La noche siguiente, cuando los ratones salieron de sus agujeros, todavía estaban bromeando y riéndose de lo que habían visto la noche anterior. Pero esta vez, cuando miraron hacia el techo dejaron de reírse de repente. — ¡Por el amor de Dios! gritó uno. — ¡Mirad ahí arriba! ¡Ahí está el suelo! — ¡Santo cielo! gritó otro. — ¡Debemos de estar de pie en el techo! — Estoy empezando a sentirme un poco mareado, dijo otro. — Toda la sangre se me está subiendo a la cabeza, dijo otro. — ¡Esto es terrible!, dijo un ratón anciano de bigotes largos. — ¡Esto es realmente terrible! ¡Tenemos que hacer algo al respecto inmediatamente! — ¡Me voy a desmayar si tengo que estar cabeza abajo más tiempo!, gritó un ratón joven. — ¡Yo también! — ¡No lo puedo soportar! — ¡Socorro! ¡Que alguien haga algo, rápido! Ahora se estaban poniendo histéricos. —Ya sé lo que vamos a hacer, dijo el ratón anciano. Nos pondremos todo cabeza abajo, y así estaremos en la posición adecuada. Obedientemente, todos se pusieron cabeza abajo, y después de un largo periodo de tiempo, uno a uno, se fueron desmayando debido a que la

sangre se les subió al cerebro. Cuando Labon bajó a la mañana siguiente el suelo estaba cubierto de ratones. Rápidamente los recogió y los metió en una cesta.

Así que lo que tenemos que recordar es lo siguiente: cuando parezca que el mundo está completamente patas arriba, asegúrate de mantener los pies firmes en el suelo.

6/9

PREGUNTAS TEXTO NARRATIVO

1. ¿Por qué quería Labon librarse de los ratones?

- a) Siempre había odiado a los ratones.
- b) Había demasiados ratones.
- c) Se reían demasiado alto.
- d) Se comieron todo su queso.

2. ¿Qué hizo Labon después de pegar la silla al techo?

- a) Sonrió y no dijo nada.
- b) Compró algunas ratoneras.
- c) Pegó todo al techo.
- d) Les dio algo de queso a los ratones.

3. ¿Cómo te muestra la historia lo que los ratones pensaban que estaba sucediendo?

- a) Contando lo que los ratones se dijeron los unos a los otros.
- b) Contando lo que Labon pensaba de los ratones.
- c) Describiendo donde vivían los ratones.
- d) Describiendo cómo eran los ratones.

4. ¿Piensas que fue fácil engañar a los ratones? Da una razón por la que sí o por la que no.

si fue facil por que ellos no son tan astutos

5. La segunda noche, ¿dónde pensaban los ratones que estaban de pie y qué decidieron hacer al respecto?

en el techo y se pusieron patas arriba y se fueron desmallando poco a poco

6. ¿Por qué sonrió Labon cuando vio que no había ratones en las ratoneras?

porque no estaban hay y penso que se fueron

3

6/9

PREGUNTAS TEXTO CIENTÍFICO

1. ¿Qué hacen las células madre?
 - a. Generan los nutrientes necesarios para el cuerpo.
 - b. Destruyen órganos maltratados por enfermedades.
 - c. Crean los componentes principales de las células sanguíneas
 - d. Producen cáncer en las células buenas.

2. ¿Cuál es el efecto más negativo que tiene la quimioterapia?
 - a. Produce la caída del cabello.
 - b. Pueden destruir las células buenas, incluida la médula ósea.
 - c. Son muy costosos.
 - d. Destruyen las células madre.

3. ¿Qué porcentaje de personas enfermas no logra conseguir un donante compatible?
 - a. 50%
 - b. 95%
 - c. 60%
 - d. 70%

4. ¿Cuáles son los beneficios que ofrecen las células madre para la salud?

hacer mas celulas

5. ¿Para qué las células madre se convierten en alguna de las 220 diferentes tipos de células?

para ayudar al cuerpo a recuperarse de enfermedades

6. ¿Qué no sucede en los trasplantes que si sucede con las células madre?

se destruyen los órganos

Anexo 4: Matriz de intervención.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 FACULTAD DE HUMANIDADES - DEPARTAMENTO DE LENGUAS
 LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES: ESPAÑOL-INGLÉS Y ESPAÑOL-LENGUAS EXTRANJERAS
 PLANEACIÓN DE CLASES

I

DATOS GENERALES
ESPACIO ACADÉMICO: Español
CÓDIGO: 2011134057 **GRUPO:**
INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Colegio Distrital Prado Veraniego IED
GRADO: 602
PROFESOR TITULAR:
FECHA: 26 de febrero de 2016
HORARIO DE PRÁCTICA: 6:30 – 8:00
TIEMPO DE EJECUCIÓN PREVISTA:
MAESTRO EN FORMACIÓN: Jose Alejandro Salazar Beltrán.

REFERENTES (describir referentes teóricos y pedagógicos que soportan la actividad)

- Josette Jolibert: Enuncia los procesos escriturales (Planeación, producción y revisión) y habla de la importancia de ligar la escritura con procesos comunicativos reales.
- Javier Burón: Enseñar a aprender - Metacognición y metacritura.
- Hurtado: Regulación de la metacognición durante la producción textual.

MÓDULO, UNIDAD, TEMA (ENTRE OTROS) Y COMPETENCIA O PROCESO (ETC.): (describir a qué tema pertenece, unidad, etc., o competencia y proceso que se quiere desarrollar)
1° proceso: Planeación.

PROPÓSITO TEMÁTICO: (describir qué se pretende lograr con la actividad. Debe estar ligado al propósito general de la propuesta de intervención)

-Tema: Textos narrativos y sus estructuras.

Que los estudiantes reconozcan las diferentes estructuras de los mismos, como narrador, objetivo del texto, tiempo, personajes, temas, etc.

ACTIVIDAD (ES) Y MATERIAL (ES): (describir qué se hará y aparte, qué materiales se utilizarán)

1. Presentación del proyecto y propuesta. (¿Qué se hará? ¿Por qué? Producto final)
2. Introducción al tema y video de fábula.
3. Lectura de texto narrativo.

Materiales:

- Textos narrativos.
- Video de fábulas.
- Tablero y marcador (cuadro comparativo).

METODOLOGÍA (describir cómo se desarrollará lo propuesto)

Sesión 1.
Al comenzar la clase, se realizará la presentación del proyecto, haciendo énfasis en la importancia de la escritura para los estudiantes y en qué consistirá el trabajo final. A continuación se hará un breve repaso de los temas trabajados el semestre anterior y cómo estos ayudarán en el trabajo que se va a realizar. Se presenta el video de una fábula y al final se les pregunta acerca del tipo de texto, qué lo caracteriza, cuál es la idea central, qué otros textos narrativos hay. Si los estudiantes tienen problemas para recordar los diferentes textos literarios, se les entregará por grupos copias de diferentes textos para que los lean y caractericen. Se pone un segundo video con el que se realizará el mismo trabajo que con el primero, a diferencia que con este, el trabajo será individual y en el cuaderno: (Idea central, ideas secundarias, personajes, lugar, narrador, tema y propósito). Finalmente se realizará una explicación sobre las estructuras narrativas, comparándola con una receta de cocina. De tarea, los estudiantes deberán repetir el trabajo con un video, programa, etc.

RESULTADOS ESPERADOS
Al finalizar la sesión, se espera que los estudiantes logren reconocer y diferenciar los diferentes tipos de textos narrativos trabajados, así como sus estructuras y características principales.

PRODUCTO
Los estudiantes demostrarán un mejor dominio sobre el tema lo que permitirá que el trabajo se haga más fácil. Reconocer temas narrativos y sus estructuras básicas.

EVALUACIÓN de la Actividad:
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD (Describir)

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES	FORTALEZAS	AMENAZAS	PLAN DE MEJORAMIENTO

Al comenzar se introdujo el proyecto, se presentó el video de los sábados, se puso en común lo que se había hecho, a continuación por el se hizo un trabajo similar	El trabajo en grupo no planificado que aun hay faltas en el tema, así mismo no se garantiza que todos hayan aportado	Por el momento el trabajo se divide de lo trabajado los otros días lo que puede ayudar a motivar	Los estudiantes tienen un conocimiento base que facilita el trabajo.	El gran número de estudiantes puede dificultar el proceso de revisión	Los trabajos en grupo no deben superar 3 integrantes.
---	--	--	--	---	---

SEGUIMIENTO (Describir en qué se espera avanzar y luego EVALUAR en qué se avanzó respecto al logro del propósito general de la propuesta. Argumentar con soportes)

QUÉ SE ESPERA Se espera que los estudiantes hagan una idea más completa de lo que es el texto y de la importancia que este tiene en la comunicación. Desligando de su concepción de herramienta calificativa.	QUÉ SE LOGRÓ Los estudiantes recordaron con facilidad los géneros narrativos y la estructura básica (i.n.b). Hay que trabajar más en los diferentes estructuras del texto.
---	--

OBSERVACIONES: (De la maestra Titular o de los estudiantes)

--

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

- Cárdenas, C. C., Motta, L. M., Barrera, I. J., & Laverde, M. (2010). Estrategias innovadoras para desarrollar las habilidades de la lengua española: Oralidad, escucha, escritura y comprensión lectora de los niños de primaria del colegio Prado Veraniego. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Jolibert, Josette. (2002) Formar niños productores de textos. Edit. Oceano.
- Hurado, R. (2005). Desarrollo de la regulación metacognitiva durante la producción textual, en niñas y niños de quinto grado de educación básica. Informe final Investigación, Universidad de Antioquia, Antioquia.
- Peronar, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. Revista Signos, 38(57), 61-74.

ANEXOS: (lo que se vaya a compartir con los niños y niñas: fotocopia, modelo, etc.)

--

Anexo 5: Rejilla de evaluación.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL
	El cuento tiene inicio.								
Tiene nudo									
Tiene desenlace									
Utiliza elementos como la descripción.									
Hay coherencia en los sucesos narrados.									
Hay cohesión entre las ideas del cuento.									
Se realizaron correcciones mientras escribía.									

Anexo 6: Cuento completo estudiante.

sebastian Pardo Tirado

Desenlace: El domador y el león salva a los que estaban en el circo ✓

Inicio: El domador del león: 11/03/2016

Un día muy soleado estaban presentando un acto muy importante en el circo de Basca el cual era muy colorido, grande, bonito y con muchas personas y animales dentro. Ese día estaban inaugurando el circo por eso estaban presentando el acto lo mejor posible para que a la gente le gustara y se quedara.

La gente estaba esperando el acto de el león y el domador ya que habían rumores de que iba a ser un acto muy bueno, porque supuestamente el domador había tenido muchos años de experiencia con él y se entendían muy bien.

Nudo:

Después, de mucho tiempo, llegó el acto esperado, pero de pronto empezaron a escuchar un ruido muy fuerte que asustó a los animales y a las personas, cuando de pronto cayó un avión en el circo y todos comenzaron a gritar.

El domador también muy asustado se llenó de

Pero después de que león había salvado a todos, hizo salir para salvarse también él pero le cayó una pared encima.

Desenlace:

El domador al ver hacer de adolorido al león fue a salvarlo, cuando llegó al lugar rompió la pared con su látigo y el león y él salieron para salvarse.

Después de que los bomberos controlaron el fuego, los científicos encontraron que el avión no lo estaba manejando nadie y la causa fue un misterio para el circo.

El domador y el león se nombraron reyes por la heroica misión que habían hecho, y además construyeron atraves el circo y lo llamaron el circo de los misterios. ✓

Felicitaciones! Ha sido un excelente trabajo, eres muy buen escritor, sigue así.

5

ASB

Anexo 7: Matriz de vaciado.

CATEGORÍA	INSTRUM.	SESIÓN 1	SESIÓN 2
	SUBCAT		
CONCEPTO DE ESCRITURA:		<p><u>Actividad:</u> Lectura de texto y reescritura.</p> <p><u>Debilidades:</u> Al plantear la actividad de escritura la gran mayoría expresó inconformismo, manifestando el poco deseo frente a los ejercicios de escritura.</p> <p><u>Amenazas:</u> mejorar el concepto que los estudiantes tienen frente a la escritura, pues de lo contrario no tendrán éxito las actividades.</p>	<p>Actividad: Discusión sobre el concepto de escritura.</p> <p><u>Resultados:</u> Reconocen el carácter comunicativo de la escritura, es una actividad que rechazan por pereza, la ven como un ejercicio relacionada con las tareas. Prefieren actividades que involucran dibujos.</p> <p><u>Amenazas:</u> Los ejercicios de escritura deben ser diferentes y novedosos, de lo contrario los estudiantes no van a trabajar.</p>
PROCESOS DE ESCRITURA:	Planeación		<p>Son pocos los estudiantes que mencionan el pensar sobre qué se va a escribir. Ninguno revisa lo que escribe cuando termina.</p> <p>Observaciones: Hay que empezar reforzando planeación.</p>
	Textualización		

	Evaluación		
ESTRATEGIAS METACOGNITIVA S	Evaluación		
	Regulación		