

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA REVISIÓN Y CORRECCIÓN DEL
LENGUAJE ESCRITO

ANGIE ARÉVALO PÁJARO
WENDY PARRA SUÁREZ

DIANA MARTÍNEZ CIFUENTES
ASESORA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS Y FRANCÉS
BOGOTÁ D.C
2020

Página de aceptación

Nota del jurado

Firma del jurado

Firma de asesor

Firma de coordinación de práctica

Contenido

CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA	4
1.1 Contextualización de la población.....	4
1.2 Contextualización del problema.....	5
1.3 Delimitación.....	8
1.4 Justificación.....	8
1.5 Pregunta.....	10
1.6 Objetivos general	10
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	11
2.1 Antecedentes – Estado del arte.	11
Metacognición	14
Metaescritura	14
Producción escrita	15
Planificación	17
Revisión.....	18
Texto narrativo	20
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO.....	22
ENFOQUE PEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA SOCIAL- COGNITIVO.....	22
ENFOQUE METODOLÓGICO Y DIDÁCTICO	23
PROYECTO DE AULA: ABC ¡Te cuento!	23
CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	27
PLANES DE CLASE	29
FASE 1	29
FASE 2	40
FASE 3	50
FASE 4	58
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEXOS.....	65

CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA

1.1 Contextualización de la población.

La institución en la que comenzó a diseñarse la presente propuesta de investigación es la I.E.D Prado Veraniego sede B, la cual está ubicada en el barrio Prado Veraniego al Norte de Bogotá. De acuerdo con la encuesta sociodemográfica realizada por la institución, un veinte por ciento (20%) de la población es flotante debido al trabajo, los costos de vivienda y el subempleo, por consiguiente, habitan en vivienda arrendada e inquilinatos, son muy pocas las familias que tienen sus viviendas propias. Aunque los alrededores del Colegio están considerados dentro de un estrato 3 y 4, según los estudios de planeación distrital y los recibos de servicios públicos, la mayoría de la población pertenece a los estratos 1 y 2. Sus habitantes se ocupan en actividades como: mecánica-automotriz, reciclaje, ventas ambulantes, carpintería, ebanistería, y otras actividades comerciales. (PEI, 2018, p.12)

Esta propuesta pedagógica se inició con los estudiantes de 4° de primaria de la IED Prado Veraniego Sede B y se continuó con los mismos estudiantes, que pasaron a 5° y a la sede A. Esta institución contaba con dos cursos en cuarto, 401 y 402. El grupo de 401 estaba conformado por 34 estudiantes matriculados, cuyas edades oscilaban entre los 9 y 11 años. De estos 34 estudiantes, 20 son niños y 14 niñas. El curso 402 estaba conformado por 34 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 8 y 10 años. De estos 34 estudiantes, 18 son niños y 16 niñas.

En la observación realizada se pudo evidenciar que esta población escolar presenta una buena actitud y respuesta ante la mayoría de las actividades propuestas por las docentes titulares, además de mantener buenas relaciones de convivencia con sus pares. Por otra parte, la encuesta también demuestra que este es un grupo que prefiere el trabajo colectivo. Con

respecto a los aspectos culturales, la encuesta mostró que los niños están interesados en temas relacionados con los videojuegos, la naturaleza, los animales, programas de televisión y superhéroes; también realizan actividades en su tiempo libre como dibujar, jugar en el parque, ver televisión, jugar videojuegos y leer. (Ver Anexo No. 1 encuesta)

1.2 Contextualización del problema.

En este trabajo de investigación se realizó una observación del espacio académico de lengua castellana, se aplicó una encuesta y una prueba diagnóstica a los estudiantes de 4º de Primaria de la I.E.D Prado Veraniego sede B con la finalidad de conocer las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en el aula, entender sus dinámicas de clases y definir la necesidad sobre la que se iba a trabajar en esta propuesta de innovación pedagógica.

En general, la encuesta arrojó que los estudiantes tenían preferencias hacia géneros textuales como los cuentos, las fábulas, los cómics y las cartas. Además, se inclinaban hacia temas como los videojuegos, la naturaleza y el espacio exterior. También se pudo identificar que la mayoría de ellos poseían un interés hacia los ejercicios de lectura y escritura, aunque no los realizaran de manera autónoma.

Durante la observación se evidenció que los estudiantes responden positivamente a la metodología utilizada por la profesora. Las prácticas de escritura estuvieron presentes durante todas las clases observadas y no solo como copiar del tablero, sino como producción textual. También se observó que los estudiantes tenían un rol activo dentro del aula de clases y en el desarrollo de las actividades, eran participativos y les entusiasmaba compartir sus textos con sus compañeros, además, los niños disfrutaban del trabajo en clase, algunos en grupo y otros de manera individual. (Ver Anexo No. 2 diario de campo).

Durante el acompañamiento, se pudo observar que la docente titular utilizaba el tiempo que considerara necesario para el desarrollo de cada actividad, sin importar que se

excediera lo establecido en el horario de clases. De igual manera, respondía a todas las preguntas que pudieran surgir durante el desarrollo de la actividad y recorría el salón para asegurarse de que todos estuvieran trabajando. Sin embargo, en cuanto a la retroalimentación y los niveles de exigencia, la docente era muy flexible, lo que causaba que no fuera constante en la corrección y que todo lo que los niños produjeran estuviera “bien”, presentara errores o no. Al terminar sus textos, algunos estudiantes los leían en voz alta, unos cuantos eran revisados por la profesora y otros quedaban sin leer ni revisar. (Ver Anexo No. 2 diario de campo)

De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006), en cuanto a la producción textual, se propone que, al finalizar el primer ciclo (primero a tercero) los estudiantes deben ser capaces de producir textos escritos respondiendo a diversas necesidades comunicativas. La producción de este tipo de textos requiere determinar al posible lector, buscar información de fuentes diversas, elaborar un plan, revisar y corregir teniendo en cuenta las propuestas de sus compañeros y profesores. Además, deben atender algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana. (p. 15) A pesar de que los estándares de competencias y los derechos básicos de educación están diseñados de acuerdo con las etapas de desarrollo del niño y planeados para tener una evolución sistemática del proceso de aprendizaje, no sólo en lengua castellana, sino en todas las áreas del conocimiento, estos poseen problemas en su aplicación.

Al observar las prácticas de escritura de los estudiantes, se evidenció que no existía claridad en los conceptos de narrador, estructuras narrativas y aspectos gramaticales de la lengua. Además, no se tenía en cuenta al posible lector ni el propósito comunicativo del texto. También se pudo notar la ausencia de ejercicios de autoevaluación y coevaluación, ya que sólo recibían la nota de la docente. De igual manera, no se realizó una planeación, corrección

ni reescritura del texto en el desarrollo de la actividad, lo cual imposibilita la asimilación de errores y la evolución en el ejercicio. La mayoría de los niños escribieron de manera directa, con un gran número de errores ortográficos y unos cuantos semánticos, sin realizar ningún tipo de plan evidente ni de revisión, sino que notaban sus errores al momento de leer el texto frente a sus compañeros, corrigiéndolos de forma oral para hacerse entender, pero sin realizar cambios en el mismo. También se observó que los niños tendían a crear y seguir tendencias de escritura, tanto por parte de la profesora (siempre poner título y el nombre del autor, agregar dibujos, etc.) como por parte de los compañeros (incluir sus nombres en los textos, asesinar a sus personajes). (Ver Anexo No. 2 diario de campo).

Partiendo de los datos obtenidos en la encuesta y en la observación, se aplicó una prueba diagnóstica, la cual consistió en escribir un cuento a partir del enunciado: “Eres un personaje de videojuegos que tiene la misión de salvar el planeta de su destrucción”. Este enunciado seleccionado para la prueba fue creado teniendo en cuenta los intereses reflejados en la encuesta. Se decidió utilizar un enunciado para guiar la producción del texto, ya que durante la observación se identificó que los estudiantes presentaban dificultades a la hora de escoger un tema para escribir, lo cual les hacía perder tiempo y, en muchos casos, no completar las actividades propuestas por la docente (Ver Anexo No. 2 diario de campo). Esta prueba se realizó con la finalidad de identificar las habilidades de escritura que poseen los estudiantes y evaluarla de acuerdo con una rúbrica de heteroevaluación elaborada para este fin (Ver anexo No. 3 rúbrica de evaluación). En esta prueba se evidenció que los estudiantes presentaban complicaciones en la utilización del lenguaje escrito en general, especialmente en lo que respecta al uso de normas ortográficas, la estructura del cuento y el desarrollo lógico de los eventos, también se hallaron dificultades en cuanto al uso de mecanismos de cohesión como los signos de puntuación y conectores, afectando el sentido comunicativo del texto.

1.3 Delimitación.

Partiendo de la información recolectada, se pudo evidenciar que los estudiantes poseen fortalezas en cuanto a su desempeño en comprensión lectora y presentan una buena actitud e imaginación al momento de escribir y crear historias. Sin embargo, durante la realización de la producción escrita, presentan dificultades en la redacción. Al momento de realizar la prueba diagnóstica, se evidenció especialmente complicaciones en lo que respecta al uso de normas ortográficas como la falta de mayúsculas, la separación silábica, cambio de consonantes como “b” por “v” u omisión de la “h”, también presentaban dificultades en la utilización del género y número, escribiendo frases como “las casa” o “la niños”. En la estructura del cuento, se encontró que no tienen claridad sobre cómo realizar un desarrollo lógico de los eventos, por lo que muchas veces el hilo conductor de su historia se veía interrumpido de manera abrupta y era cambiado por otro evento sin relación. Además, se presentaron dificultades en cuanto al uso de mecanismos de cohesión, como los signos de puntuación y conectores, los cuales eran ubicados en lugares que no debían o eran omitidos totalmente, afectando el sentido comunicativo del texto.

En caso de que la situación se mantuviera, los estudiantes pasarían al siguiente año escolar con estas mismas dificultades, las cuales pueden dar paso a la aceptación de estos errores como válidos y dificultar procesos posteriores a la escritura, como la interpretación, la comunicación y la producción de textos académicos. Por lo tanto, se vio la necesidad de implementar estrategias metacognitivas sistemáticas y organizadas que despertaran en los estudiantes una conciencia cognitiva sobre la actividad de la escritura, su importancia y los pasos que permitan su realización.

1.4 Justificación.

En el contexto de la educación colombiana, existen estándares básicos de competencias y derechos básicos de educación, los cuales direccionan los contenidos y habilidades que deben ser adquiridos en los diferentes niveles de la educación escolar. Sin embargo, de acuerdo con la información recogida a través de diarios de campo y una prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes de cuarto (4º) de la I.E.D. Prado Veraniego, se puede evidenciar una distancia considerable entre lo que dice la ley y la realidad de las aulas de clase, en cuanto a proceso, contenido y concepción del aprendizaje.

Por lo tanto, la presente propuesta busca innovar, al presentar una mirada diferente del proceso de escritura que se desarrolla en las aulas de clase observadas, donde se le da más importancia al resultado que al proceso. También se integra la metacognición, que es una herramienta que puede incidir positivamente en la producción textual debido a que permite al escritor ser consciente de sus conocimientos y de la aplicabilidad que estos tienen en sus producciones escritas. Además, este proyecto busca, a través de la instrucción, guiar el proceso de escritura de los estudiantes, haciendo uso de las estrategias metacognitivas de manera implícita durante su aplicación, así como guías de instrucción, rúbricas de evaluación y herramientas tecnológicas que activen la conciencia metacognitiva, que no se limita al ejercicio de escritura, sino que puede ser interiorizada y extrapolada a otras áreas del conocimiento. Otro de los aspectos propuestos en este trabajo es el diseño de un Proyecto Pedagógico de Aula (PPA) flexible que pueda ser aplicado y desarrollado en diferentes contextos.

Los potenciales beneficiarios del presente proyecto de intervención pedagógica son los estudiantes de 5º de la I.E.D Prado Veraniego, quienes podrían utilizar las herramientas metacognitivas para mejorar su proceso escritor. Además, los docentes y las investigadoras, quienes tendrán la oportunidad de determinar las falencias y fortalezas que se puedan encontrar en los procesos individuales y colectivos de los estudiantes y buscar herramientas

para resolver las dificultades y potenciar las fortalezas. También es de beneficio para las investigadoras la comprobación de la viabilidad de esas estrategias metacognitivas y cómo estas se pueden extrapolar a otras poblaciones o situaciones educativas.

En este punto es importante aclarar que inicialmente, esta propuesta de innovación pedagógica estaba planteada como un proyecto de investigación-acción que pretendía responder la siguiente pregunta y objetivos de investigación:

1.5 Pregunta.

¿De qué manera las estrategias metacognitivas contribuyen en el proceso de escritura de textos narrativos en los estudiantes de 5° grado de la I.E.D. Prado Veraniego sede B?

1.6 Objetivo General

Determinar la incidencia de las estrategias metacognitivas en los procesos de escritura de textos narrativos de los estudiantes de 5° grado de la I.E.D. Prado Veraniego sede B

Objetivos específicos

- Caracterizar el nivel de escritura de textos narrativos de los estudiantes 5° grado a partir de una prueba.
- Identificar los elementos de las estrategias metacognitivas que contribuyen en la producción escrita de textos narrativos de los estudiantes.
- Evaluar el impacto de las estrategias metacognitivas en la producción escrita de textos narrativos de los estudiantes.

Sin embargo, debido a la emergencia sanitaria causada por el COVID-19, las instituciones educativas plantearon estrategias para el trabajo virtual, que no permitieron llevar a cabo la intervención con los estudiantes. Por lo tanto, el siguiente objetivo se plantea en términos pedagógicos:

- Diseñar una propuesta pedagógica innovadora basada en el uso de las estrategias metacognitivas para mejorar la producción escrita de los estudiantes de grado 5.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes – Estado del arte.

Con el fin de conocer qué se ha realizado en torno al uso de estrategias metacognitivas en procesos de escritura, se llevó a cabo una revisión de investigaciones relacionadas con la metacognición, la planificación, la revisión y la corrección, estableciendo una relación entre estas y su aplicación en el ámbito escolar, tanto de educación básica como de educación superior.

Con respecto a la metacognición, Fidalgo, Torrance, Robledo y García (2009) de la Universidad de León, España y la Nottingham Trent University, Reino Unido, sostienen que el desarrollo de la competencia escritora va unida al dominio autorregulado y estratégico de los procesos metacognitivos, lo cual buscaron demostrar a través de tres programas de intervención de naturaleza cognitiva para mejorar la competencia escrita en estudiantes de sexto grado en España. Estos fueron divididos en tres grupos, dos de ellos enfocados a la planificación o a la revisión textual y el tercero centrado en la dimensión metacognitiva del producto textual. Estas investigaciones de tipo experimental pudieron comprobar que el ejercicio de escritura instruccional puede despertar una conciencia cognitiva estratégica y autorregulada del proceso de escritura, llevando a una mejora del producto textual, esto coincide con la intención de la presente propuesta, que busca que los estudiantes puedan elaborar textos de mejor calidad a través del desarrollo de una conciencia metacognitiva sobre su producción escrita.

En relación con lo anterior, El-Hindi (1996) de la Texas Tech University, presenta la conciencia metacognitiva como una característica efectiva en un escritor, ya que es necesaria para regular el proceso de escritura, al estar directamente relacionada con el desempeño en esta actividad. La autora además afirma que esta conciencia puede ser mejorada a través de instrucciones que aumenten el conocimiento metacognitivo. Durante seis semanas, se les enseñó a 43 estudiantes de primer año de una universidad del norte, estrategias de autorregulación correspondientes a cada una de las fases de lectura y de escritura, ya que la investigadora afirma que la autorregulación durante el ejercicio de escritura es tan importante como el proceso de monitoreo asociado con la comprensión lectora. Los resultados de esta investigación demuestran que la conciencia metacognitiva puede ser enseñada, ya que quienes realizaron este entrenamiento mejoraron hasta en un 45% sus habilidades relacionadas con la lectura y la escritura.

Otro estudio que corrobora lo anterior es el de Fidalgo, García, Torrance y Robledo (2009), de la Universidad de León, España y la Nottingham Trent University, Reino Unido, los cuales afirman que los programas de instrucción estratégico-cognitivos y autorregulados no solo son exitosos para la mejora de la competencia escrita, sino que también se mantienen sus efectos a largo plazo. Este estudio experimental fue realizado en León, España con 108 alumnos de sexto grado, de estos, un grupo de 78 estudiantes siguió el programa de instrucción específico de la escritura, mientras el resto actuó como un grupo control, siguiendo la programación curricular ordinaria. El estudio fue repetido dos años después con el mismo grupo del programa de instrucción; al repetirse el experimento se pudo identificar una mejora significativa en la calidad global de los textos escritos y en la autorregulación del proceso de escritura, más en la planificación textual que en la revisión, según los autores, debido a que la revisión tiende a aparecer más tarde en el desarrollo de los escritores al suponer un mayor esfuerzo cognitivo.

Estos dos estudios coinciden en que la conciencia metacognitiva puede ser enseñada y que, además, sus efectos se mantienen a largo plazo. Lo anterior significa, para la presente propuesta, que a través de instrucciones claras se puede despertar y formar esta conciencia en los estudiantes. Asimismo, las estrategias tendrán un mayor impacto en ellos, ya que podrán extrapolar y adaptar las herramientas o procesos a la elaboración de otros tipos de texto y a los ejercicios de escritura fuera del área de español.

Finalmente, Mata y Guzmán (2009) de la Universidad de Granada, a través de un estudio experimental de caso múltiple, analizan el proceso de revisión en 14 estudiantes de Granada de Educación Primaria, con edades entre los 10 y los 12 años. En este, se interrogó al sujeto sobre su percepción de los procesos cognitivos que activa mientras escribe, en tanto procesos ejecutivos (¿qué hace?) y procesos metacognitivos (¿para qué lo hace?). Los investigadores llegaron a la conclusión de que la revisión es una operación que se articula en varios procesos secuenciales: leer el texto, detectar errores y cambiar o corregir algo. Sin embargo, los investigadores notaron que la mayoría de los estudiantes eran conscientes de que debían revisar y corregir el texto y de la necesidad de controlar el proceso de escritura, pero no todos lo hacían operativo en la práctica, e incluso no sabían cómo hacerlo. Esta investigación resalta la importancia de las estrategias metacognitivas dentro del proceso de escritura, ya que no es suficiente con enseñar al estudiante lo que debe hacer, sino también cómo hacerlo, lo cual es el propósito de la presente propuesta pedagógica; si se resalta la importancia de dichas estrategias y se les facilitan las herramientas adecuadas para llevarlas a cabo, los estudiantes estarán más dispuestos a realizar estos procesos.

Ahora se presentarán las teorías e investigaciones que sustentan la naturaleza y objetivos de la presente propuesta pedagógica, estableciendo categorías conceptuales que se refieren a el proceso de escritura y su relación con la metacognición.

Metacognición

Al buscar responder a la pregunta ¿quién regula el conocimiento?, Allueva (2002) determina que el conocimiento está regulado por el propio conocimiento, lo que se define como metacognición, relacionada también como el conocimiento de uno mismo, concerniente a los propios procesos y productos cognitivos y a todo lo relacionado con ellos. De igual manera, el autor indica que el conocimiento metacognitivo se relaciona con el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, incluyendo el conocimiento de las capacidades y limitaciones en los procesos del pensamiento humano, de lo que se puede esperar que sepan en general y de las características de personas específicas en cuanto a individuos conocedores y pensantes. Finalmente, afirma que las habilidades metacognitivas son aquellas que son necesarias, o útiles, para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento, y que además incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos.

Por otro lado, Burón (2002) indica que cuando los autores hablan de metacognición hacen énfasis en dos aspectos: "conocimiento del sistema del sistema y de los procesos cognitivos, y su función autorreguladora de estos mismos procesos"(p.128). Sin embargo, el autor considera que la autorregulación debe ser la que merezca más atención, debido a que para completar tareas se requiere de una variedad de estrategias mentales y de ciertos procesos de control como la planificación, observación, evaluación y modificación de las estrategias.

Metaescritura

De acuerdo con Burón (2002), la metaescritura se podría definir como "el conocimiento del objetivo de la escritura y la autoobservación y autorregulación de los procesos implicados en la acción de escribir con propósito." (p. 105-106). Es decir, la metaescritura corresponde a los conocimientos que un sujeto posee sobre la escritura y la regularización de los procesos involucrados en la comunicación escrita. Estos conocimientos

incluyen el propósito del escrito, la regulación de la expresión para una comunicación adecuada, el planteamiento y evaluación de objetivos, entre otros. En ese orden de ideas, si el escritor evalúa la exactitud comunicativa de su texto y toma medidas de corrección, es porque ha desarrollado la metaescritura.

Burón (2002) hace referencia a dos áreas de la escritura sobre las que se había investigado hasta el momento: la elaboración de respuestas y el resumen escrito. A pesar de que la presente investigación estudia la metaescritura desde los textos narrativos y esta área no es abordada por el autor, sí se encuentra una relación entre algunos aspectos desarrollados por él en la segunda área. A propósito, Flower y Hayes (1980) dicen que:

Los sujetos que recurren al método de "contar cosas" en sus escritos, carecen de estrategias de planificación, elaboración y revisión de la finalidad que persiguen al escribir. Es decir, carecen de desarrollo de la metaescritura. Metafóricamente podríamos decir que su andadura no tiene fin: andan hacia adelante sin saber hacia dónde dirigen sus pasos. Y si hacemos un seguimiento de la continuidad y del entramado de la lógica de su argumentación, con frecuencia nos encontramos que ésta no existe o es zigzagueante; más que un discurrir (discurso) continuado es un conjunto de párrafos sin conexión (p. 110).

Esto quiere decir que cuando el sujeto desarrolla la metaescritura sus textos poseen una estructura más organizada y concisa, lo que permite que sus escritos tengan una linealidad y mejor coherencia.

Producción escrita

La escritura es un medio de comunicación; saber escribir es, para Cassany (1987), ser capaz de comunicarse coherentemente por escrito. Para que esta habilidad sea desarrollada de manera efectiva, el escritor, o la persona que realiza la acción debe tener apropiadas una serie de micro habilidades o conocimientos básicos que Cassany (1987) agrupa en tres ejes: Los conceptos o los saberes, los procedimientos, que hacen referencia al saber hacer, y las

actitudes que buscan el reflexionar y opinar en el ejercicio escritor, todas teniendo en cuenta la percepción del estudiante. El autor los sintetiza en el siguiente esquema:

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS	ACTITUDES
Aspectos <i>psicomotrices</i>	<i>Texto</i>	- cultura impresa
- alfabeto	- adecuación	- yo, escritor
- caligrafía	- coherencia	- lengua escrita
	- cohesión	- composición
Aspectos <i>cognitivos</i>	- gramática	
- planificación	- ortografía	
- generar ideas	- morfosintaxis	
- formular objetivos	- léxico	
- redacción	- presentación	
- revisión	- estilística	

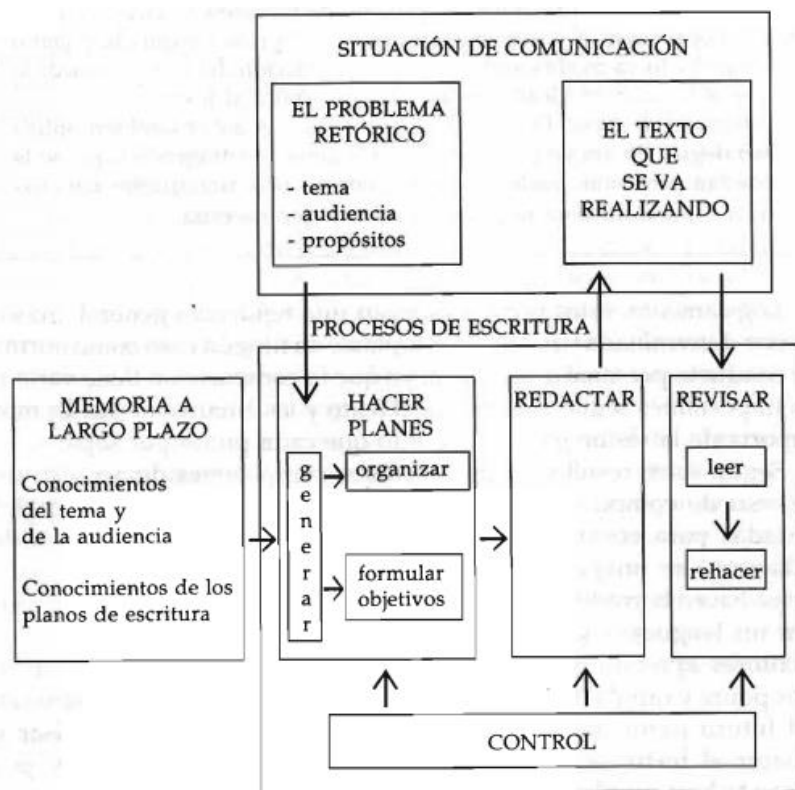
Img.1. Esquema de escritura. Cassany (1987).

Así como para Cassany, la escritura es un medio de comunicación que exige microhabilidades apropiadas, el ejercicio de escritura es para Hayes y Flower (1980) una actividad cognitiva compleja, la cual requiere de una serie de procesos mentales que son utilizados como unidades de análisis y que pueden ocurrir en cualquier momento de la tarea de escritura, no necesariamente en un orden específico.

Los autores afirman que para escribir se debe tener en cuenta el problema retórico, que es lo que se quiere escribir teniendo en cuenta el tema, el destinatario, el formato y la meta del texto. En el proceso de escritura que Hayes y Flower (1980) desarrollan en su modelo, destacan en primer lugar la planificación, como la creación de un esquema mental basado en lo que se desea escribir, esto con la finalidad de establecer metas y recuperar la información que se necesite para el desarrollo del ejercicio.

En segundo lugar, se presenta la producción, que es traducir en el papel las ideas resultantes del ejercicio de planeación. Y finalmente la revisión, donde el escritor relea lo que escribe con la finalidad de examinar el texto tanto para encontrar errores del tipo formal de la

lengua como para reformular y volver a plantearlo en el caso de que no haya tenido la finalidad que este esperaba. El monitoreo o el control está presente durante todo este proceso.



Img. 2. Modelo de escritura de Hayes y Flower (1980).

Planificación

La planeación no es una acción que se suele instruir durante la enseñanza de la escritura, y muchos de los estudiantes requieren orientación para generar ideas, organizar la información y evaluar que encaje en su planeación (Mayer, 1999; citado por Martínez, 2010). En lo que refiere a los momentos antes de la escritura, Bereiter y Scardamalia (1987) presentan dos modelos: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. En “decir el conocimiento”, la planeación es casi nula y existen muy pocos tiempos entre los procesos, dando como resultado textos desorganizados y poco pertinentes; quienes realizan este tipo de ejercicios son considerados como escritores inmaduros. Por otro lado, en el modelo “transformar el conocimiento”, los escritores desarrollan un plan donde hacen notas sobre lo

que saben acerca de las temáticas de las cuales deseen escribir, desarrollando un texto más organizado y pertinente, y se les cataloga como escritores maduros.

Revisión

Para Arias y García (2008), la escritura es una actividad compleja que implica tres grandes procesos: planificar, editar y revisar, siendo la revisión un componente central e indispensable que afecta el conocimiento del escritor e incide en la calidad de los textos producidos. Los autores exponen que es muy importante que los estudiantes realicen de forma eficaz la revisión textual, dado que es en este momento cuando un texto adquiere calidad.

La corrección, por otro lado, se refiere a la utilización de los datos obtenidos en la revisión. El objetivo principal de corregir es que se comprendan las imperfecciones cometidas y que se reformulen, de manera que no se repitan en el futuro, “con este fin, se emplean técnicas y recursos variados, como marcas para identificar tipos de errores, uso de diccionarios, autocorrección, corrección entre alumnos, etc.” (Cassany, 1993, p. 26).

Por esto, Arias y García (2008) consideran necesario que los estudiantes sean instruidos y que se les brinden estrategias y procedimientos teniendo en cuenta los diferentes elementos y procesos implicados en la revisión; en este proceso se vuelve de gran importancia el papel desempeñado por los diferentes profesionales en el campo educativo, quienes dan la instrucción para poder desarrollar la metacognición.

Partiendo de lo anterior, se escogió la instrucción como herramienta metacognitiva, la cual permite hacer conciencia del propósito del texto y la autorregulación de los procesos cognitivos implicados en la tarea de la escritura y el mejoramiento del producto escrito.

El programa de instrucción que se plantea usar en la propuesta pedagógica es el SRSD (*Self-Regulation Strategy Development*), diseñado por Harris y Graham (1992), el cual según

Valencia y Caicedo (2015), busca enseñar tanto a estudiantes como a profesores estrategias de autorregulación para el logro de tareas académicas en áreas como matemáticas, comprensión de lectura y escritura. En cuanto a esta última, el programa se orienta hacia los siguientes objetivos: a) ayudar a los estudiantes a mejorar los procesos metacognitivos involucrados en la composición escrita; b) desarrollar el uso de estrategias de autorregulación en relación con la escritura: planificación, monitoreo y control, y reflexión, que permitan al estudiante adquirir conciencia y control de su proceso de escritura; c) incrementar el conocimiento sobre las características de un buen escritor; y d) fomentar en los estudiantes las actitudes positivas hacia la escritura (compromiso y sentido al escribir) (p. 12).

El SRSD consiste en seis etapas para la instrucción de las estrategias a desarrollar: a) activación del conocimiento previo de los estudiantes sobre las estrategias; b) discusión de ventajas y utilidad, para conceptualizar las estrategias a enseñar; c) modelamiento por parte del instructor del uso de las estrategias a los estudiantes; d) memorización, esto es que los estudiantes repasan el uso modelado de las estrategias, recurriendo a claves mnemotécnicas; e) apoyo del instructor al estudiante en la implementación de las estrategias mediante la retroalimentación sobre el desempeño del estudiante; y f) desempeño independiente del estudiante al poner en práctica la estrategia sin ayuda del instructor (Graham Saddler & Asaro, 2002; & Harris, 1999. Citado por Valencia y Caicedo (2015), p. 12).

Para el desarrollo del presente trabajo, se buscó enseñar estrategias de autorregulación solo a estudiantes y de manera implícita a través del uso del texto narrativo. Además, se decidió omitir la etapa de la memorización de las estrategias, ya que es preferible que los estudiantes las interioricen autónomamente de acuerdo con sus necesidades, permitiéndoles tener una visión libre y flexible del ejercicio de escritura.

Texto narrativo

Según Van Dijk (1992) “los textos narrativos son ‘formas básicas’ globales muy importantes de la comunicación textual” (p.154), narraciones que se producen en la vida cotidiana y pueden ser sobre cualquier suceso que resulte interesante. Además, son parte fundamental del desarrollo y la transmisión de la cultura que pueden ser usada en la escuela, ya que es el texto mayormente utilizado por una comunidad y al que se le ha dado mayor preferencia en la enseñanza de la lectoescritura. Van Dijk (1992) presenta la estructura de la narración de la siguiente manera:



Img. 3. Estructura de la narración, Van Dijk (1992).

Cuando se elabora un texto narrativo, se narran acontecimientos que resultan interesantes. De acuerdo con la estructura de Van Dijk (1992), estos acontecimientos tienen dos categorías “la complicación” y “la resolución” (p.155); la complicación se refiere a la dificultad en la narración y la resolución a la reacción que se tiene frente a esta complicación, la cual puede acabar bien o mal. El autor determina como “suceso” el conjunto de estas dos categorías, que dan lugar a otras que permiten crear la estructura del género narrativo:

Cada SUCESO tiene lugar en una situación determinada, en un lugar determinado, a una hora determinada y en determinadas circunstancias. Denominaremos MARCO a la parte del texto narrativo que especifica estas circunstancias (en inglés: SETTING). El MARCO y el SUCESO juntos forman algo que podemos llamar EPISODIO. Esta serie de EPISODIOS se

llama TRAMA del texto narrativo. Van Dijk (1993, p 156). El autor nos presenta de igual manera términos como la “Evaluación”, que se refiere a los juicios que tiene el lector sobre el texto y la “Moraleja”, que, aunque no siempre esté presente en el texto narrativo, se refiere a la enseñanza moral que la narración nos deja.

Con relación a lo anterior, Parra (2006) menciona como propiedades del texto narrativo “la coherencia entendida como la organización de las ideas en un orden lógico de acuerdo con lo que se desea narrar; y la cohesión entendida como la expresión lingüística de dicha relación lógica” (citado por Camelo, 2010). El escritor utiliza diferentes recursos como artículos, pronombres, conectores, signos de puntuación que le facilitan la progresión de la historia y las relaciones lógicas de los sucesos para producir una narración que cautive y mantenga el interés de sus destinatarios (Camelo, 2010).

En conclusión, la metacognición como estrategia para la revisión y la corrección de textos escritos es relevante en el campo de la enseñanza del lenguaje escrito, debido a que la falta de revisión y corrección en los textos puede dar paso a dificultades que afectan procesos posteriores a la escritura, como la interpretación, el sentido comunicativo y la producción de textos académicos. Este proyecto se apoya en la metacognición debido a que esta permite al sujeto desarrollar una conciencia sobre sus propios conocimientos, lo cual conduce a un proceso de escritura consciente, reflexivo y autorregulado en el que se tengan en cuenta los aspectos gramaticales, semánticos y pragmáticos de la lengua antes, durante y después del ejercicio de escritura.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

El presente capítulo busca determinar las estrategias y procedimientos a través de las cuales se llevará a cabo la propuesta planteada, adaptándolo a las necesidades de la población estudiada y el enfoque pedagógico de la institución, con el fin de dar respuesta a los problemas planteados en los objetivos de la investigación.

ENFOQUE PEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA SOCIAL- COGNITIVO.

El enfoque pedagógico del presente proyecto es el constructivista social-cognitivo. Este es también utilizado por la institución como modelo educativo, y es presentado en su PEI (2018, p. 15, 16) como un enfoque caracterizado por enseñar y aprender para comunicar con calidad procesos de pensamiento. Además, presenta al maestro como un mediador crítico, reflexivo e investigador que busca formar un estudiante que cuestiona y participa dialógicamente, desarrollando procesos de pensamiento y de habilidades sociales. El enfoque también tiene como propósito solucionar problemas cotidianos mediante el trabajo cooperativo, el análisis crítico y el compromiso social. Dentro de este proyecto se puede evidenciar el enfoque pedagógico a través de un docente investigador, el cual parte de una necesidad específica observada, posibilitando un ambiente de aprendizaje basado en el proceso de instrucción para el desarrollo de la metacognición y el planteamiento de diferentes actividades, que buscan que el estudiante participe de su proceso de aprendizaje y sea crítico del mismo, con una evaluación dinámica y ligada a la enseñanza, a través de la autoevaluación, además de impulsar el trabajo cooperativo mediante procesos de coevaluación y heteroevaluación.

ENFOQUE METODOLÓGICO Y DIDÁCTICO

PROYECTO DE AULA: ABC ¡Te cuento!

Los Proyectos Pedagógicos de aula (PPA) son un “instrumento de la enseñanza con enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículum, sustentándose en las necesidades de los educandos e intereses de la escuela y la comunidad” (Carrillo, 2001, p. 336). Según el autor, este tipo de instrumento potencializa la educación y el currículo, ya que permite que se realice un trabajo significativo con experiencias reales, en conjunto y de calidad, fortaleciendo las relaciones entre los entes que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje: los alumnos, los docentes y los padres de familia. Para Carrillo (2001) el PPA debe responder a las necesidades específicas de una población, para esto es necesario que el docente haga un trabajo antes de implementarlo con el fin de lograr el mejor aprovechamiento. Los autores Arciniegas y García (2007), sugieren ciertas etapas para la realización e implementación de los PPA:

I Etapa: Diagnóstico

La primera etapa “consiste en una exploración del contexto o de la situación real de la escuela y de su entorno. Permite el conocimiento de la escuela y su entorno y de los aspectos vinculados con la comunidad educativa” (Arciniegas y García, 2007, p. 3). Esta propuesta de intervención se planeó para ser llevada a cabo con los estudiantes de quinto (5º) de primaria de la IED Prado Veraniego Sede A. Durante la observación realizada al grupo de estudiantes se identificó una motivación por los ejercicios de escritura, debido a que disfrutaban crear historias y compartirlas con sus compañeros. Por otro lado, se observó que no se llevaba a cabo un proceso sistemático de revisión y corrección de los textos, evidenciando dificultades en la redacción, gramática y ortografía, afectando el sentido comunicativo de los mismos.

II Etapa: Formulación del Problema

Esta etapa “consiste en establecer las metas y objetivos que permitirán satisfacer las necesidades detectadas con relación a los alumnos, docentes y la comunidad educativa” (Arciniegas y García, 2007, p. 4). Por lo anterior, el objetivo de este proyecto pedagógico de aula es que los estudiantes de quinto grado (5º) reconozcan la estructura del cuento y sean capaces de diferenciarlo de otros tipos de texto, y crear uno propio utilizando todas las estrategias adquiridas durante el desarrollo del presente trabajo. Para ello, esta propuesta está organizada en 4 fases relacionadas con el proceso de escritura, las cuales se desarrollarán en 14 clases de 1 hora cada una. En la fase 1, se desarrollará el proceso de *planeación*, en la cual se hará conciencia del problema retórico, que consiste en determinar el tema, el destinatario y el propósito del texto, así como el tipo de texto que se va a escribir, que en este caso será un texto narrativo, específicamente un cuento. Para ello, se explicarán las características del cuento y se buscará que los niños las identifiquen para la posterior creación de su propia historia.

En la fase 2, se llevará a cabo la *textualización*, donde los estudiantes realizarán la construcción de su texto narrativo teniendo en cuenta la estructura de la narración y las propiedades de este tipo de texto. En la fase 3, se implementarán las estrategias de *revisión y corrección*, donde los estudiantes deberán realizar una coevaluación y autoevaluación de sus producciones textuales haciendo uso de rúbricas de evaluación que contengan los elementos ya trabajados. Y, por último, en la fase 4 se realizará el cierre del proyecto con la *socialización* a través de una feria de escritura, donde los estudiantes compartirán sus cuentos.

Para el diseño de esta propuesta, se utilizó el programa de instrucción SRSD (Self-Regulation Strategy Development), diseñado por Harris y Graham (1992, 1999, 2002) descritos y condensados por Valencia y Caicedo (2015), con el objetivo de mejorar en los estudiantes los procesos metacognitivos involucrados en la composición escrita, brindándoles

estrategias de autorregulación para la planeación, textualización, revisión y corrección de su texto narrativo. En ese sentido, cada fase del proyecto incluye las siguientes etapas del programa de instrucción: a) activar los conocimientos previos sobre las estrategias metacognitivas a través de la instrucción, proponiendo preguntas orientadoras que les permitan establecer una relación entre sus conocimientos y la actividad de escritura, identificando las partes del cuento, el uso correcto de los signos de puntuación, entre otros, b) seguir las indicaciones del instructor para el uso de las estrategias metacognitivas, a través de las guías de trabajo y el desarrollo de las actividades de motivación y activación de conocimientos previos, c) recibir la retroalimentación del instructor con el fin de enriquecer el trabajo, por medio de la socialización y la heteroevaluación guiada por la rúbrica creada para este fin, d) llevar a cabo el ejercicio de manera independiente a partir de la instrucción recibida escritura del cuento con base en las características del mismo. Estas estrategias se enfocan en el desempeño del estudiante durante todo su proceso de escritura, activando la metacognición de manera implícita mientras crean un cuento.

III Etapa: Ejecución del PPA

En esta etapa se realiza “el desarrollo real de las actividades propuestas en el PPA, se operacionaliza tanto en el aula como fuera de ella. A través de estrategias, experiencias y actividades se integra al currículo básico nacional, el currículo estatal y las expectativas locales, con el propósito de integrar los conocimientos de una manera significativa” (Arciniegas y García, 2007, p. 5). En el siguiente capítulo se presentarán las planeaciones de clase completas para llevar a cabo esta propuesta pedagógica.

IV Etapa: Evaluación del PPA

Arciniegas y García (2007) definen esta última etapa como “un proceso continuo que se realiza en todas las etapas del PPP, permite tomar decisiones acerca del mejoramiento de

los procesos involucrados en cada una de las etapas del proyecto y establecer el grado de satisfacción de las necesidades detectadas.” (p. 5) El docente evaluará la pertinencia de las actividades planeadas para determinar si puede continuar con la misma estrategia o debe realizar cambios de acuerdo con los objetivos pedagógicos planteados.

Para concluir, se escogió el PPA como la opción metodológica más adecuada para la aplicación del proyecto debido a que es flexible y permite modificaciones durante su aplicación, tiene como finalidad un producto en específico, en este caso un cuento, y está dividida en una serie de etapas que permiten que su desarrollo sea claro y fácil de seguir.

CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

A partir de la necesidad identificada a través de la observación, la encuesta y la prueba diagnóstica, se diseñó el siguiente Proyecto Pedagógico de Aula, que busca contribuir a mejorar la producción escrita de textos narrativos a partir de estrategias metacognitivas para la planeación, revisión y corrección, apoyado en autores como Hayes y Flower (1980), Cassany (2003), Bereiter y Scardamalia (1987), Van Dijk (1993), Camelo (2010) y Valencia y Caicedo (2015).

En la siguiente tabla se presenta la relación entre las fases del proceso de escritura, las sesiones de clase y las etapas del programa de instrucción SRSD para la metacognición. Como se observa a continuación, las etapas del SRSD se presentan de manera repetida en cada fase del proceso de escritura:

FASE	CLASES	PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN (METACOGNICIÓN)
Planeación	Identificación del cuento y su sentido comunicativo	-Activo mis conocimientos previos sobre el texto narrativo a partir de un cuento. -Activo mis conocimientos previos sobre las estrategias metacognitivas a través de la instrucción.
	Creación de un personaje	-Sigo las indicaciones del instructor para el uso de las estrategias metacognitivas.
	Creación de un mundo	-Recibo la retroalimentación del instructor con el fin de enriquecer mi trabajo.
	Planeación del cuento	-Llevo a cabo el ejercicio de manera independiente a partir de la instrucción recibida.
Textualización	Secuencia lógica del cuento	-Activo mis conocimientos previos sobre las estrategias metacognitivas a través de la instrucción.
	Estructura del cuento	-Sigo las indicaciones del instructor para el uso de las estrategias metacognitivas.
	Construcción de un cuento colectivo	-Recibo la retroalimentación del instructor con el fin de enriquecer mi trabajo.
	Escribo mi cuento	-Llevo a cabo el ejercicio de manera independiente a partir de la instrucción recibida.
Revisión y corrección	Los signos de puntuación	-Activo mis conocimientos previos sobre las estrategias metacognitivas a través de la instrucción.
	Reglas de ortografía	-Sigo las indicaciones del instructor para el uso de las estrategias metacognitivas.
	Revisión de los cuentos	-Recibo la retroalimentación del instructor con el fin de enriquecer mi trabajo.
	Reescritura del cuento	-Llevo a cabo el ejercicio de manera independiente a partir de la instrucción recibida.
Socialización	“Feria de escritura”	

A continuación, se presentan las planeaciones de clase elaboradas para el proyecto:

PLANES DE CLASE

FASE 1: Planeación

Grado: 5º

Duración: 4 sesiones de 1 hora

Objetivos:

- Reconocer las características del cuento.
- Desarrollar la planeación de un cuento a través del uso de rúbricas de instrucción.

Desempeños esperados:

- El estudiante reconoce las características del cuento.
- El estudiante comprende la importancia de la planeación antes del ejercicio de escritura.

Sesión 1: Identificación del cuento y su sentido comunicativo

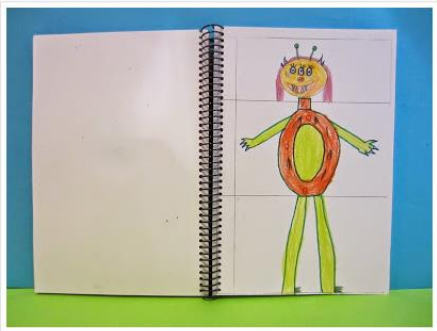
Momento	Partes de la planeación	¿Qué se hace?	Recursos
Inicio	Objetivos de aprendizaje	-Identifico el tipo de texto que leo. -Reconozco los elementos que conforman el texto. -Determino el tema, propósito y destinatario del texto que leo y de mi propio texto.	-Cuento “Simbad el marino”  « < > » https://www.mundoprimaria.com/cuentos-infantiles-cortos/simbad-el-marino
	Motivación y activación de conocimientos previos	Se inicia la clase preguntando a los estudiantes sobre sus cuentos favoritos, qué tipo de historias les gusta leer y qué han leído últimamente. Luego, se muestra a los estudiantes el cuento interactivo de Simbad el marino, la noticia “Así lucirá la nueva PlayStation 5” del periódico virtual El tiempo y el poema “La mariposa” de Federico García Lorca y se les pide que indiquen las diferencias entre estos textos y que señalen cuál de ellos corresponde a un cuento y por qué, con el fin de hacer una	

		identificación y diferenciación entre los diferentes tipos de textos escritos.	-Noticia “Así lucirá la nueva PlayStation 5” El Tiempo
Desarrollo	Contenido y Aplicación	Partiendo de la actividad inicial y de los comentarios que hagan los estudiantes, se hace un repaso del concepto de cuento y los elementos que lo componen, así como las diferencias que posee frente a los otros géneros literarios, con el fin de aclarar todas las dudas que puedan existir al respecto. A continuación, se entrega a cada estudiante una copia del cuento “Simbad el marino”, junto con una guía para la identificación del cuento y las partes que lo componen. Los estudiantes deben leer detenidamente el texto e identificar los elementos que solicita la guía. Luego, se realizará una segunda actividad donde los estudiantes completarán un taller que lleva por nombre ¡A	 https://www.eltiempo.com/tecnosfera/videojuegos/playstation-5-asi-sera-la-ps5-de-sony-505890 -Poema “La mariposa” Federico García Lorca

		planear! donde se busca empezar a trabajar en la elaboración de su propio cuento. En esta guía se determinarán tema, intención comunicativa y población para la que va dirigido el texto.	Poema infantil de García Lorca. La mariposa  Mariposa del aire
Cierre	Evaluación	La evaluación se realizará de manera general ya que el taller permite que se pueda socializar su contenido con todo el grupo en poco tiempo. Cada niño compartirá con sus compañeros la intención que tienen su cuento, así como los temas que les gustaría trabajar.	https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/poesias/la-mariposa-poesia-infantil-de-garcia-lorca/

			-Mapa de cuento https://i.pinimg.com/564x/83/36/42/833642a2d1e9a02420013a13f8a9d619.jpg -Guía de identificación del cuento “¡A planear!” (Ver Anexo No. 4.1)
--	--	--	---

Sesión 2: Creación de un personaje

Momento	Partes de la planeación	¿Qué se hace?	Recursos
Inicio	Objetivos de aprendizaje	-Reconozco que existen varios tipos de personajes con diferentes personalidades y apariencias. -Creo un personaje con una personalidad y apariencia acorde al tema de mi cuento.	- “Libro partido” Creado por el docente según lo necesite.  -Guía de creación de personajes. (ver anexo No. 4.2)
	Motivación y activación de conocimientos previos	Se inicia la clase recordando el cuento utilizado en la sesión anterior, “Simbad el marino”, y hablando sobre los personajes que aparecen en el cuento. Luego se pregunta a los estudiantes sobre sus personajes favoritos en otras historias y las aventuras que estos viven.	
Desarrollo	Contenido y Aplicación	Se presenta a los estudiantes el libro partido, el cual utilizarán para crear un personaje al azar a quien se le otorga un nombre, una descripción y una personalidad. Partiendo de la exploración de conocimientos previos y usando el libro partido, se hace un repaso sobre qué es un personaje, sus tipos, características físicas y personalidad.	

		Posteriormente, se socializa voluntariamente los personajes creados por algunos de los estudiantes. Luego, a cada estudiante se le entrega una guía para la creación de personajes, la cual deben llenar siguiendo las instrucciones y teniendo en cuenta los elementos explicados anteriormente. Este personaje es creado para el cuento que cada estudiante empezó a planear en la primera sesión.	
Cierre	Evaluación	Al terminar el ejercicio, los estudiantes se reunirán en grupos de cuatro al azar y compartirán con sus compañeros el personaje que crearon. Además, se evaluará el desarrollo de la rúbrica de creación de personajes.	

Sesión 3: Creación de un mundo

Momento	Partes de la planeación	¿Qué se hace?	Recursos
Inicio	Objetivos de aprendizaje	-Imagino un marco espacial y temporal para el desarrollo de una historia.	-Guía de creación de tiempo y espacio (ver anexo No. 4.3)
	Motivación y activación de conocimientos previos	Se inicia la clase recordando la historia “Simbad el marino” y comentando con los estudiantes los diferentes escenarios presentes en el desarrollo del texto. A continuación, se les mostrarán imágenes de ambientes con tiempos y espacios diferentes. Se les pregunta sobre lo que ven en la imagen, si identifican un tiempo y un espacio, y además, qué situaciones o historias podrían ocurrir en ese ambiente.	-Imágenes de ambientes con un tiempo y espacio diferentes.  https://rachaelcmarek.files.wordpress.com/2013/08/fairytalecastle.jpg

Desarrollo	Contenido y aplicación	Luego, a partir de la actividad con las imágenes, se realiza un repaso de los conceptos de tiempo y espacio. Cada estudiante recibe una guía para la creación del ambiente, la cual debe completar siguiendo el paso a paso explicado en ella. El espacio y el tiempo que se desarrolle en esta guía debe ir de acuerdo a la elaboración del personaje y el tema escogidos para su propio cuento.	 https://eandt.theiet.org/media/1389/dreamstime_xxl_133686522.jpg  https://eandt.theiet.org/media/1389/dreamstime_xxl_133686522.jpg?anchor=center&mode=crop&width=400&height=267&rnd=13234534476000000000
Cierre	Evaluación	Se evaluará el desarrollo de la guía para la creación del ambiente y la socialización de esta será en grupos de cuatro al azar, donde los estudiantes explicarán la relación que tiene el ambiente que crearon con sus personajes y temas con ayuda de preguntas guías realizadas por el docente, como ¿cómo ayuda	

		este ambiente al desarrollo del tema que escogiste?, ¿cómo se ve reflejado tu personaje en este ambiente?	 https://i.pinimg.com/originals/cd/16/71/cd167177260afd65380ffb2a65a64e21.jpg
--	--	---	--

Sesión 4: Planeación del cuento

Momento	Partes de la planeación	¿Qué se hace?	Recursos
Inicio	Objetivos de aprendizaje	-Genero ideas a partir de palabras. -Defino los posibles problemas y soluciones que acontecen en mi historia.	-Guía de planeación “Antes de escribir” (ver anexo No. 4.4)

	Motivación y activación de conocimientos previos	Se inicia la clase con una búsqueda del tesoro, los estudiantes deben buscar unas palabras por el colegio y, al regresar al salón de clases, se les darán algunos ejemplos de cómo escribir un microcuento, ya que los estudiantes, posteriormente, deberán crear microcuentos usando las palabras que encontraron.	-Búsqueda del tesoro: mapa del tesoro. Este mapa está hecho con base en la distribución del colegio. 																				
Desarrollo	Contenido y Aplicación	A través de la socialización de los microcuentos, se recuerda a los estudiantes que dentro del cuento siempre hay un problema y una solución. Teniendo claro estos conceptos, los estudiantes reciben una rúbrica de planeación en la cual plasman los personajes y las situaciones que harán parte de su cuento, recordando lo que se ha	-Palabras para crear cuentos, elegidas por el docente. <table><tr><td>niño</td><td>playa</td><td>libre</td><td>prohibido</td><td>correr</td></tr><tr><td>ballena</td><td>mesa</td><td>feliz</td><td>secreto</td><td>volar</td></tr><tr><td>cactus</td><td>almohada</td><td>herido</td><td>grande</td><td>llorar</td></tr><tr><td>estrella</td><td>hielo</td><td>bailarín</td><td>sueño</td><td>besar</td></tr></table>	niño	playa	libre	prohibido	correr	ballena	mesa	feliz	secreto	volar	cactus	almohada	herido	grande	llorar	estrella	hielo	bailarín	sueño	besar
niño	playa	libre	prohibido	correr																			
ballena	mesa	feliz	secreto	volar																			
cactus	almohada	herido	grande	llorar																			
estrella	hielo	bailarín	sueño	besar																			

		planeado hasta el momento: la intención comunicativa, el personaje principal, el tiempo y el espacio de la historia que quieren escribir.	
Cierre	Evaluación	Al terminar el ejercicio, los estudiantes se reunirán en grupos de cuatro al azar y compartirán con sus compañeros la planeación para su cuento, recibiendo comentarios de ellos para cambiar, agregar o quitar algo de su plan, utilizando la parte en la guía designada para estos. También, se evaluará el desarrollo de la guía de planeación, la cual se tendrá en cuenta para la evaluación final del texto.	

FASE 2: Textualización

Grado: 5°

Duración: 5 sesiones de 1 hora

Objetivos:

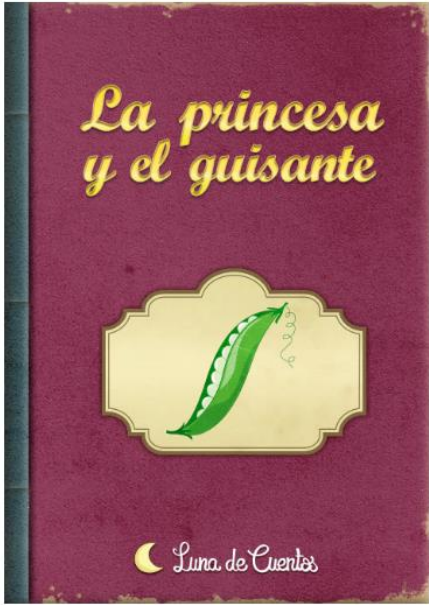
- Reconocer la estructura y la secuencia lógica de un texto narrativo.
- Identificar la importancia del uso de conectores en la escritura de textos narrativos.
- Escribir un cuento siguiendo la estructura del texto narrativo y la secuencia lógica.

Desempeños esperados:

- El estudiante reconoce la estructura y la secuencia lógica de un texto narrativo.
- El estudiante comprende la importancia del uso de conectores en la escritura de textos narrativos.
- El estudiante escribe un cuento siguiendo la estructura del texto narrativo y la secuencia lógica.

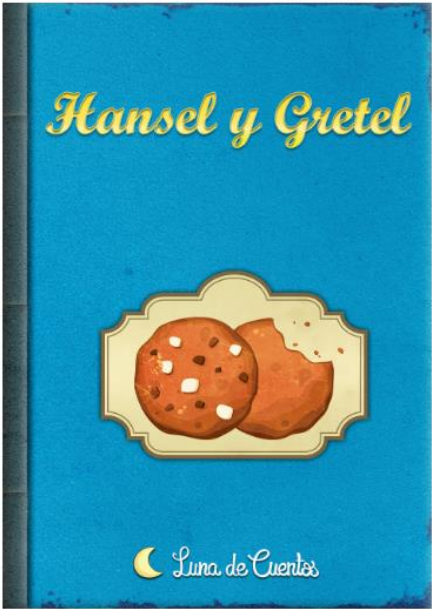
Sesión 1: Secuencia lógica del cuento

Momento	Partes de la planeación	¿Qué se hace?	Recursos
Inicio	Objetivos de aprendizaje	-Reconozco la secuencia lógica de un texto narrativo. -Ordeno el texto de acuerdo con su secuencia lógica de eventos.	-Cuento“La Princesa y el guisante” Adaptación del cuento de Hans

	Motivación y activación de conocimientos previos	Se inicia la clase organizando a los estudiantes en grupos de cuatro al azar y mostrando varias secuencias de imágenes que componen diferentes cuentos. Estas serán presentadas en desorden y los estudiantes deberán ordenar la historia para que tenga sentido. Un estudiante por grupo deberá socializar lo que creen que sucede en la historia.	Christian Andersen separado en varias partes.
Desarrollo	Contenido y Aplicación	Partiendo de la actividad anterior, se explicará a los estudiantes la importancia de la secuencia lógica dentro de una narración, teniendo en cuenta que, si una de las imágenes queda puesta en el lugar incorrecto, la historia no tendría sentido. Luego, a cada grupo se le entrega un cuento separado en partes, el cual también deben organizar, pero ahora los sucesos ya están escritos, no dependen de lo que los estudiantes crean que sucede.	  https://www.mundoprimaria.com/cuen

Cierre	Evaluación	Los grupos socializan el cuento que ordenaron y expresan qué tanta dificultad les presentó la actividad y por qué.	tos-infantiles-cortos/la-princesa-y-el-guisante - Secuencias de imágenes  https://i.pinimg.com/564x/b2/9c/4a/b29c4add2818e4d32d34641cf71c5616.jpg g
----------------------	-------------------	---	---

Sesión 2 y 3: Estructura del cuento

Momento	Partes de la planeación	¿Qué se hace?	Recursos
Inicio	Objetivos de aprendizaje	-Comprendo las partes en las que está dividido un cuento. - Identifico los contenidos esenciales del inicio, nudo y desenlace de los cuentos.	- Cuento: “Hansel y Gretel” Sin inicio 
	Motivación y activación de conocimientos previos	La clase se inicia recordando la historia de “Simbad el marino” con la cual se hace una discusión de los momentos importantes del cuento, en primer lugar cuando se presentan los personajes y el espacio, en segundo lugar cuando empieza el problema o la dificultad y finalmente la solución del problema.	
Desarrollo	Contenido y Aplicación	Partiendo de esta actividad inicial se les recuerda a los estudiantes la estructura formal de los cuentos y que estos deben contar con un inicio, un nudo y un desenlace. A continuación, se inicia la lectura de “Hansel y Gretel”	

al cual se le va a suprimir el inicio y los estudiantes, en grupos de cuatro al azar, deberán escribir un inicio donde usen las características explicadas con anterioridad. Dentro de los grupos, serán asignados roles, como un moderador, que se asegura de que todos participen en orden, y un escritor, que irá anotando el inicio creado; así como unas reglas, como que todos respetarán el turno y la opinión del compañero, todos compartirán sus ideas y todos se mantendrán concentrados en la actividad de escritura.

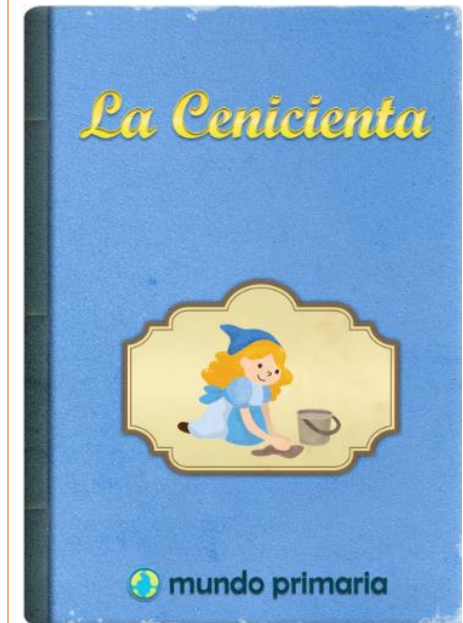
Luego se hará el mismo ejercicio con el cuento “La cenicienta” al cual se le omitirá el nudo.

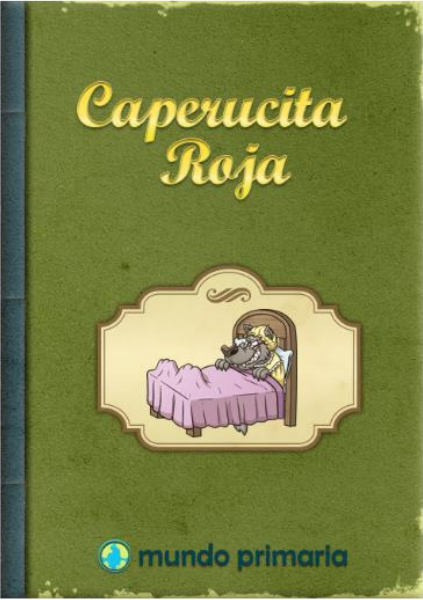
Finalmente, se presenta el cuento “Caperucita Roja” sin final y los estudiantes deberán crearle una solución a la situación presentada en el nudo.

<https://www.mundoprimary.co>

[m/cuentos-infantiles-cortos/hansel-y-gretel](https://www.mundoprimary.co/m/cuentos-infantiles-cortos/hansel-y-gretel)

- Cuento: “La cenicienta” Sin nudo



			https://www.mundoprimeria.com/cuentos-infantiles-cortos/la-cenicienta
Cierre	Evaluación	Se evaluará la realización de los ejercicios y la pertinencia y concordancia de las creaciones con el texto original.	- Cuento “Caperucita Roja” sin desenlace.  « < > » https://www.mundoprimeria.com/cuentos-infantiles-cortos/caperucita-roja

Sesión 4: Construcción de un cuento colectivo

Momento	Partes de la planeación	¿Qué se hace?	Recursos
Inicio	Objetivos de aprendizaje	-Utilizo mecanismos de coherencia y cohesión. -Elaboro un texto narrativo a partir de la creación colectiva.	- Cuento “Pequeño pececito” Lorena Fonseca, separado en frases.
	Motivación y activación de conocimientos previos	Se inicia la clase organizando a los estudiantes en grupos de cuatro al azar. Se entrega el cuento “Pequeño pececito”, separado en frases justo antes de donde llevan conectores, estos irán en negrilla y de otro color, para resaltarlos. Los estudiantes deberán conectar las frases de cuento.	http://www.oei.es/historico/inicialbbva/db/contenido/cuentos/El_pequeno_pececito.pdf - Juego “El cadáver exquisito”. - Lista de conectores ordenados por tipo.
Desarrollo	Contenido y Aplicación	Partiendo de esta actividad, se explica la importancia de los conectores y se presenta una lista de conectores ordenados por tipo, acompañada de una breve explicación de en qué casos se utilizan.	http://hyperpolyglotte.com/aprende_espanol/voca_conectores.php - Videobeam del salón de clases.

		Luego, se organiza a los estudiantes en una mesa redonda y se lleva a cabo el juego “El cadáver exquisito”, en el cual un estudiante inicia la historia y el siguiente la continua, teniendo en cuenta el uso de conectores para unir cada parte de la narración con la anterior. El docente toma nota de lo que dicen los estudiantes y, adicionalmente, puede grabarlo para complementar las notas.	
Cierre	Evaluación	Al final, se proyecta en el videobeam el resultado final con los conectores en negrilla, se lee y se evalúa, entre todos, la calidad del cuento y el uso de los conectores.	

Sesión 5: Escribo mi cuento

Momento	Partes de la planeación	¿Qué se hace?	Recursos
Inicio	Objetivos de aprendizaje	-Redacto mi texto teniendo en cuenta la estructura de la narración. -Utilizo mecanismos de coherencia y cohesión. -Sigo la estructura del cuento al momento de escribir.	-Guías realizadas por los estudiantes en clases anteriores. -Hojas para escribir.
Desarrollo	Contenido y Aplicación	En esta clase se hará la devolución de las rúbricas de planeación ya realizadas, se hará un breve repaso de todo lo visto en las sesiones anteriores para recordar cómo se va a utilizar esta información dentro la elaboración del texto y se les dará a los estudiantes el resto de la clase para escribir sus cuentos. Se les aclarará que tienen la libertad de cambiar los planes y detalles de su historia en el caso de que ya no se encuentren satisfechos con su trabajo anterior.	

Cierre	Evaluación	Los estudiantes entregarán su cuento escrito al finalizar la sesión.	

FASE 3: Revisión y corrección

Grado: 5º

Duración: 5 sesiones de 1 hora

Objetivos:

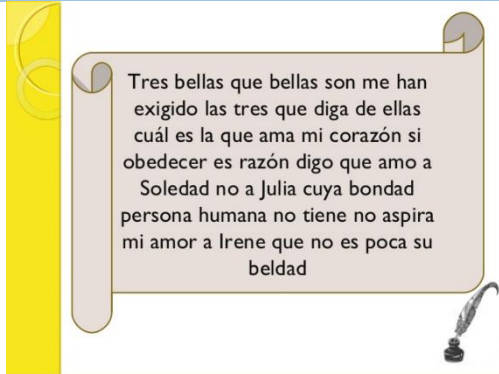
- Identificar las normas gramaticales básicas de la lengua española.
- Reconocer la importancia del uso de los signos de puntuación.
- Revisar y realizar las correcciones necesarias a su cuento.

Desempeños esperados:

- El estudiante identifica las normas gramaticales básicas de la lengua española.
- El estudiante reconoce la importancia del uso de los signos de puntuación.
- El estudiante revisa y realiza las correcciones necesarias a su cuento.

Sesión 1: Los signos de puntuación

Partes de la planeación		¿Qué se hace?	Recursos
Momento			
Inicio	Objetivos de aprendizaje	-Reconozco la importancia de los signos de puntuación como mecanismos de coherencia y cohesión. -Utilizo los signos de puntuación de forma adecuada dentro de mi texto.	- Texto “Las tres bellas” Anónimo, sin signos de puntuación.
	Motivación y activación de conocimientos previos	Los primeros quince minutos de la sesión se dedican a brindar un espacio a los estudiantes para terminar sus textos o revisar si les faltó algo por agregar.	

		Luego se inicia con la presentación del texto “Las tres bellas”, el cual será repartido por grupos de cuatro y será entregado sin signos de puntuación. Cada grupo debe agregar los signos según les parezca para dar sentido al texto. Posteriormente, un estudiante por grupo socializa su resultado.	 Tres bellas que bellas son me han exigido las tres que diga de ellas cuál es la que ama mi corazón si obedecer es razón digo que amo a Soledad no a Julia cuya bondad persona humana no tiene no aspira mi amor a Irene que no es poca su beldad
Desarrollo	Contenido y Aplicación	Partiendo de esta actividad, se recuerda a los estudiantes la importancia de los signos de puntuación como mecanismos de coherencia y cohesión dentro del texto y se brindan ejemplos de en qué casos se usa cada signo. Teniendo esto en cuenta, los estudiantes deben revisar su cuento y realizar las correcciones ortográficas con un lápiz de color, para que puedan observar la diferencia y la efectividad de esta revisión.	https://image.slidesharecdn.com/2-141103191706-conversion-gate01/95/taller-de-signos-de-puntuacin-3-638.jpg?cb=1415042305 - Texto escrito por los estudiantes en la fase anterior.
Cierre	Evaluación	Durante la evaluación se tendrá en cuenta la participación en la actividad inicial y la corrección del escrito.	

Sesión 2: Reglas de ortografía

Partes de la planeación		¿Qué se hace?	Recursos
Momento			
Inicio	Objetivos de aprendizaje	-Utilizo adecuadamente las normas ortográficas y gramaticales.	-Juego de mesa. (Ver anexo 4.5)
	Motivación y activación de conocimientos previos	La clase comienza con un pequeño juego de mesa donde los estudiantes, divididos en equipos, lanzan un dado y mueven una ficha que los llevará a una tarjeta con una palabra que deben deletrear correctamente, esta palabra tiene en el respaldo una regla ortográfica para repasar, aquellas en que los estudiantes presentan mayor dificultad.	
Desarrollo	Contenido y Aplicación	Luego de terminado el juego de mesa, se hará una explicación de esas normas ortográficas y el uso de las tildes. Se les entregará el cuento que realizaron para que hagan las correcciones ortográficas que necesitan.	- Texto escrito por los estudiantes en la fase anterior.

Cierre	Evaluación	Durante la evaluación se tendrá en cuenta la participación en la actividad inicial y la corrección del escrito.	
---------------	------------	---	--

Sesión 3: Revisión de los cuentos

Momento	Partes de la planeación	¿Qué se hace?	Recursos
Inicio	Objetivos de aprendizaje	-Reflexiono sobre el sentido de mi texto y el de mi compañero. -Reconozco las dificultades de mi texto y del texto de mi compañero.	-Rúbrica y Rejilla de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación. (Ver anexo 4.6) -Cuentos escritos por los estudiantes
Desarrollo	Contenido y Aplicación	Se entrega a cada estudiante su cuento junto con una rejilla de evaluación. Los estudiantes tienen un espacio de 10 minutos para releer su texto, luego deben calificarlo de acuerdo con la rúbrica de evaluación que será proyectada en el	-Videobeam del salón de clases.

		videobeam por el docente y se hará una lectura simultánea a la calificación de los estudiantes, dando ejemplos y aclarando dudas en el proceso. Posteriormente, se entrega a cada estudiante el texto de un compañero y se repite el mismo ejercicio anterior. Los estudiantes tendrán 10 minutos para leerlo y luego lo calificarán simultáneamente con las instrucciones del docente.	
Cierre	Evaluación	Los estudiantes entregan la rejilla de evaluación al finalizar la sesión.	

Sesión 4: Reescritura del cuento

Partes de la planeación		¿Qué se hace?	Recursos
Momento			
Inicio	Objetivos de aprendizaje	-Realizo los cambios pertinentes en mi texto de acuerdo con las retroalimentaciones recibidas.	- Cuento escrito por los estudiantes. - Computadores de la sala de informática.
Desarrollo	Contenido y Aplicación	Esta clase se desarrollará en la sala de informática donde los estudiantes reescribirán su cuento en un documento de word. Antes de iniciar, los estudiantes leerán las sugerencias/comentarios de la docente para comenzar la reescritura del cuento. Durante el desarrollo de esta actividad, los estudiantes recibirán los comentarios y la retroalimentación individual por parte de las docentes, esto con el fin de que puedan realizar algunos cambios, si así lo quieren.	

Cierre	Evaluación	Se evaluará la corrección y los cambios hechos al cuento teniendo en cuenta los comentarios del docente y los compañeros.	
---------------	------------	---	--

FASE 4: Socialización

Grado: 5º

Duración: 1 sesión de 2 horas

Objetivos:

- Compartir el cuento con los compañeros, padres y docentes.

Desempeños esperados:

- El estudiante comparte su cuento con los compañeros, padres y docentes.

Recursos:

-Cuentos de los estudiantes impresos en su versión final

-Stands

Sesión 1: “Feria de Escritura”

En esta sesión los estudiantes tendrán la oportunidad de compartir sus escritos con sus compañeros, docentes y padres de familia. Esta feria será organizada y llevada a cabo dentro de la institución educativa, contando con el espacio abierto del patio. Cada estudiante organizará un stand decorado de acuerdo con el tema de su cuento, en el cual podrá presentar la historia que creó. Además, cada stand tendrá un cartel con el título “Deja tu comentario positivo”, en donde los asistentes a la feria podrán plasmar su opinión sobre los cuentos.

Finalmente, la versión digital de los textos será compilada y compartida en un blog utilizando la herramienta del libro digital, donde podrán conservarse para consultas futuras.

A pesar de que esta propuesta de intervención no podrá llevarse a cabo debido a la emergencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, ha sido descrita y presentada de manera

sencilla para que pueda ser adaptada y aplicada en otros contextos educativos por otros docentes, ya sea en su aula de clase o ambientes virtuales, donde los estudiantes tengan las mismas necesidades educativas.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Las implicaciones pedagógicas de este proyecto requieren que los participantes posean conocimientos y aptitudes para llevarlo a cabo de manera satisfactoria. Para que los estudiantes puedan participar exitosamente en el PPA es necesario que cumplan con criterios tales como: haber adquirido las habilidades de lectura y escritura, poseer nociones básicas de gramática, coherencia, cohesión y estructura de textos escritos, además deben contar con conocimientos previos de los géneros literarios, más específicamente el cuento.

Para que el docente pueda implementar de manera exitosa el PPA debe poseer conocimientos sobre la estrategia metacognitiva de instrucción SRSD propuesta por los autores Harris y Graham (1992). Además, es importante que prepare previamente su plan de clase con los materiales, ajustándose a las necesidades de su contexto. El docente debe crear un ambiente agradable, seguro y que permita que los niños se expresen libremente, de manera creativa, con tolerancia y respeto. Finalmente, el docente debe tener conocimientos básicos en informática con la intención de utilizar las herramientas tecnológicas satisfactoriamente.

Con el fin de aplicar cómodamente el PPA, el colegio debe contar con una sala de informática donde los estudiantes y el docente puedan tener espacios creativos. También es importante que el colegio brinde un espacio académico para el desarrollo del proyecto y la infraestructura necesaria para la enseñanza y el aprendizaje.

El aporte del presente proyecto consiste en considerar el uso de herramientas metacognitivas que permitan el correcto desarrollo de los procesos sistemáticos, progresivos y conscientes presentes en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y los Derechos Básicos de Educación con respecto a la producción textual. La implementación de estas estrategias podría hacer posible que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura se enfoquen en los procesos en vez del resultado. Asimismo, se debe procurar que la evaluación

esté presente durante todo el ejercicio a través de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, incluyendo el trabajo colaborativo y asegurándose de que sean comprendidas las estructuras y resueltas las dudas, para garantizar siempre la obtención de un buen resultado.

La metacognición en escritura es una teoría que ha sido revisada por muchos autores. Sin embargo, su utilización práctica es escasa, por esta razón se propone un PPA que busca implementar estas teorías en un programa de clase fácil de aplicar y adaptable a todos los contextos sociales. El resultado final se socializará a través de una feria de escritura y un blog con la recopilación de los cuentos en formato digital, combinando la presencialidad con la virtualidad al hacer uso de las TICs.

Lo que se espera después de la aplicación de esta propuesta es que los estudiantes logren desarrollar un pensamiento metacognitivo, que adquieran conciencia de su propio conocimiento y sean capaces de aplicarlo al momento de realizar sus ejercicios de escritura, teniendo en cuenta aspectos como la gramática, la coherencia, la cohesión y estructura de los textos, así como su actitud frente al ejercicio de escribir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allueva, P. (2002). Conceptos básicos sobre metacognición. *Desarrollo de habilidades metacognitivas: programa de intervención*. Zaragoza: Consejería de Educación y Ciencia. Diputación General de Aragón. pp.59-85. PDF recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/292985818/Concepto-de-Metacognicion-PAllueva-pdf>
- Arciniegas, D., Garcia, G. (2007) Metodología Para La Planificación De Proyectos Pedagógicos De Aula En La Educación Inicial. *Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica*. Volumen 7, Número 1 Enero-Abril 2007 pp. 1-37 PDF: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9236/17709>
- Arias, O., García, J. (2008). Implicaciones Educativas De Los Modelos Teóricos Del Proceso De Revisión Textual. *Papeles del Psicólogo*, 2008. Vol. 29(2), pp. 222-228 PDF recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1589.pdf>
- Burón, J. (2002) Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. 6ta edición, Mensajero.
- Camelo, M. (2010) El mejoramiento cualitativo de la escritura a partir de la metacognición *Colombian Applied Linguistics Journal*, vol. 12, núm. 1, 2010, pp. 54-69 Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia.
- Carrillo, T.(2001) El proyecto pedagógico de aula. *Educere*, vol. 5, núm. 15, octubre-diciembre, 2001, pp. 335-344. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. PDF: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Cassany, D. (1987) Describir el escribir. Editorial Paidós. Barcelona.
- Cassany, D. (1993). Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. *Biblioteca de Aula*. Barcelona: Editorial Graó. PDF recuperado de:

https://www.academia.edu/37771103/Reparar_la_escritura_Did%C3%A1ctica_de_la_correcci%C3%B3n_de_lo_escrito

- Colegio Prado Veraniego I.E.D. (2018). PEI. La comunicación con calidad hacia el desarrollo humano. PDF recuperado de:
<https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-prado-veraniego-ied>
- El-Hindi, A. (1996) Enhancing Metacognitive Awareness of College Learners. *Reading Horizons*. volume 36, #3. PP.214-230.
- Fidalgo, R., García, J., Robledo, P. (2009) Cómo enseñar composición escrita en el aula: un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. *Aula Abierta*. Vol. 37. Núm 1 PP.105-116.
- Fidalgo, R., García, J., Robledo, P., Torrance, M. (2009) Dos Enfoques Metacognitivos De Intervención: Autoconocimiento Del Producto textual Frente A Auto-Regulación Del Proceso De Escritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, N°1, 2009. ISSN: 0214-9877. pp:313-321. PDF Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/28312512_Como_ensenar_composicion_escrita_en_el_aula_un_modelo_de_instruccion_cognitivo-estrategico_y_autorregulado
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. *Cognitive Processes in Writing*.
- Martínez, J. (2010) La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47.
- Mata, F., & Guzmán, A. (2009). El proceso de revisión en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria. *Revista Española De Pedagogía*, 67(242), 61-76. PDF recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23766222>
- MEN (2006) Estándares básicos de competencias del lenguaje.

- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1987). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita. *Infancia y Aprendizaje* 58. 43-64.
- Valencia, M. & Caicedo, A.M. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita. Estado de la cuestión. *Revista CES Psicología*, 8(2), 1-30. PDF:
<https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417002.pdf>
- Van Dijk, T. (1992) *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Editorial Paidós. Barcelona. PDF recuperado de:
<http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>

ANEXOS

ANEXOS

1. Encuesta de percepción

https://docs.google.com/document/d/17ID5ZO6oso_7JoDgZwd544NGCTDmI5ZN0W2MP

[WvmVw/edit?usp=sharing](#)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL - LENGUAS EXTRANJERAS



ENCUESTA DE PERCEPCIÓN

Hola. Te invitamos a participar en la siguiente encuesta que tiene como propósito conocer tus intereses. Esta información servirá para el desarrollo de un proyecto de investigación que se llevará a cabo el próximo año y del cual harás parte. No es necesario que escribas tu nombre, por lo cual puedes responder sinceramente.

En las preguntas de la 1 a la 4 marca con una X tu respuesta y escribe por qué donde corresponda.

1. ¿Te gusta escribir?

Mucho	Más o menos	Casi nada	Nada

¿Por qué?

2. ¿Te gusta leer?

Mucho	Más o menos	Casi nada	Nada

¿Por qué?

3. ¿Lees sin que nadie te diga que lo hagas?

Todo el tiempo	A veces.	Nunca

4. ¿Escribes sin que nadie te diga que lo hagas?

Todo el tiempo	A veces.	Nunca

Responde las siguientes preguntas:

5. ¿Qué te gusta de la clase de español?

6. ¿Qué actividades te gustaría que se realizaran tu clase de español?

7. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

De la pregunta 8 a la 12 marca todas las opciones con las que estés de acuerdo. Recuerda que puedes seleccionar más de una opción.

8. ¿Qué te gusta escribir?

- ☐ Cuentos
- ☐ Fábulas
- ☐ Poemas
- ☐ Cartas
- ☐ Noticias
- ☐ Otros _____

10. Cuando escribes, ¿por qué lo haces?

- ☐ Me gusta
- ☐ Tengo que hacer tareas
- ☐ Me obligan
- ☐ Mis amigos escriben
- ☐ Nunca escribo
- ☐ Otra razón _____

9. ¿Qué te gusta leer?

- ☐ Cuentos
- ☐ Fábulas
- ☐ Poemas
- ☐ Cartas
- ☐ Cómic
- ☐ Libros de texto
- ☐ Periódicos
- ☐ Revistas
- ☐ Otros _____

11. Cuando lees, ¿por qué lo haces?

- ☐ Me gusta
- ☐ Tengo que hacer tareas
- ☐ Me obligan
- ☐ Mis amigos leen
- ☐ Nunca leo
- ☐ Otra razón _____

12. ¿Sobre qué temas te gustaría escribir o leer?

- o Dinosaurios
- o Espacio exterior
- o El mar
- o La naturaleza
- o Deportes
- o Videojuegos
- o Tierras lejanas
- o Monstruos o criaturas fantásticas
- o Otros _____

13. ¿Cómo prefieres trabajar?

- o Individual
- o En parejas
- o En grupos

En las preguntas de la 14 a la 16 selecciona una sola de las opciones

14. ¿Dónde escribes con mayor agrado?

- o En la casa
- o En el colegio
- o Otro _____

14. ¿Dónde lees con mayor agrado?

- o En la casa
- o En el colegio
- o Otro _____

15. ¿Crees que escribir es difícil?

- o Sí
- o No

¿Por qué?

16. ¿Sueles ir a la biblioteca?

- o Sí
- o No

17. ¿A cuál biblioteca has ido biblioteca?

18. ¿Qué actividades has realizado ahí?



Gracias por tu tiempo y colaboración

2. Diarios de campo

<https://docs.google.com/document/d/1QLmFjBiYtQYX5Z69XjvY5hscSPWkoe4x5hLizlBSQAI/edit?usp=sharing>

3. Rúbrica de evaluación

Rúbrica de evaluación

Ítem	1	2	3
Título	El texto no posee título.	El título del texto posee poca relación con el contenido del texto.	El título del texto está relacionado con el contenido del texto.
El texto posee la estructura solicitada	El texto no cumple con ninguna de las características de un texto narrativo.	El texto posee una estructura incompleta o poco desarrollada de lo que es un cuento.	El texto es un cuento que posee una estructura completa con inicio, nudo y desenlace bien desarrollados y delimitados.
Texto presenta un desarrollo lógico de los eventos	El texto es difícil de seguir, el desarrollo lógico de los eventos no es claro en más de una ocasión.	En el texto los eventos están desarrollados de manera clara, sin embargo un par de ideas parecen estar fuera de lugar.	En el texto, una idea sigue a otra en una secuencia lógica con un desarrollo de los eventos bastante claro.

El texto desarrolla el tema dado	El tema del texto no posee relación alguna con el enunciado dado.	El tema del texto tiene relación con el enunciado dado, pero no lo desarrolla completamente.	El tema del texto está directamente relacionado con el enunciado dado y desarrolla todos los aspectos de este.
El texto está bien presentado y es legible	El texto está poco ordenado y no es muy legible, tiene muchos borrones y tachaduras que afectan el sentido comunicativo..	El texto está ordenado y limpio, pero la letra es poco legible influyendo en la comprensión del lector.	El texto es legible, limpio y ordenado. No tiene borrones ni tachadura, permitiendo su correcta comprensión.
El texto posee Detalles claros sobre los personajes, tiempo y escenarios	En el texto no se desarrolla ningún personaje ni se especifican tiempo o espacio.	En el texto sólo se desarrolla el personaje principal o no se dan detalles del tiempo y el lugar.	En el texto se desarrollan personajes primarios y secundarios, además del tiempo y el lugar.
El texto posee diálogos y otras	El texto no presenta ningún tipo de diálogo ni	El texto presenta diálogos que no tienen relación con	El texto presenta interacción entre los personajes a través

herramientas de desarrollo.	interacción entre los personajes.	el desarrollo de los eventos.	de diálogos pertinentes con el desarrollo de los eventos.
El texto posee signos de puntuación	El texto está redactado sin ningún signo de puntuación, afectando el sentido de este.	El texto posee algunos signos de puntuación, y algunos no cumplen con su función o están mal colocados.	En el texto aparecen claramente los signos de puntuación y la mayoría de ellos cumplen su función y están bien colocados.
Uso de normas ortográficas y gramaticales	El texto posee numerosos problemas ortográficos y gramaticales, afectando el sentido del texto.	El texto presenta algunos o muchos problemas en la utilización de las normas ortográficas y gramaticales.	En el texto se presenta, en su mayoría, una correcta utilización de las normas gramaticales y ortográficas, como uso de mayúsculas, tildes, etc.
El texto posee marcadores	En el texto no se presenta ningún	En el texto se presentan algunos	En el texto se presentan

textuales o conectores	marcador textual propio de la narración o están mal utilizados.	marcadores textuales propios de la narración para darle secuencia al texto.	marcadores textuales y/o conectores propios de la narración que le dan linealidad y secuencia al texto.
El texto posee concordancia textual	El texto no presenta concordancia de género ni de número afectando el sentido comunicativo de este.	El texto presenta algunas concordancias de género y concordancia de número .	En el texto se presenta una correcta utilización de la concordancia de género y concordancia de número.
El texto es inédito	El texto es una historia escrita y copiada exactamente igual a otra que ya fue escrita y publicada anteriormente	El texto tiene elementos de historias que ya existen pero los hechos cambian de manera significativa.	El texto es totalmente inédito, los hechos y los personajes fueron creados por el estudiante.

<https://docs.google.com/document/d/1sT8aNf3HIs8eCyhegHoEXMW4CCp6cthPMIa8W7Jo>

[ntM/edit?usp=sharing](#)

4. Anexos de Planes de Clase

Fase 1:

4.1. Guía de identificación del cuento “¡A planear!”

¡A planear!

¡Vamos a escribir un cuento!

Un cuento es un relato o narración breve que puede ser ficticio o real, con una historia fácil de entender y cuyo objetivo puede ser formativo o lúdico.

Antes de empezar a escribir debemos decidir:

Tema: De qué va a tratar mi cuento. Aquí escogemos nuestro tema favorito, pueden ser fantasmas, viajes al espacio exterior, ir al colegio, princesas, la navidad, la familia, etc.

Propósito: Es lo que queremos lograr con nuestro cuento, si queremos que el lector se asuste, se emocione, se ponga triste, se imagine mundos mágicos, que aprenda algo nuevo, etc.

Destinatario: Para quién va dirigido el texto. Recuerda que no es lo mismo escribir un cuento para que lo lea un niño pequeño que para que lo lean niños más grandes o adultos. Tu cuento puede ir dirigido a tus papás, tus amigos, tu profesor, etc.

El tema o los temas que quiero que mi cuento tenga son:

El propósito que quiero que mi cuento tenga es:

Mi cuento va dirigido a:

https://drive.google.com/file/d/1_0LXQ5FNZHZygk7CueOQ1I49ztiEV4MP/view?usp=sharing

4.2. Guía de creación de personajes

Personajes

Son aquellos a los que le suceden los hechos que el narrador cuenta. Pueden ser personas, animales e incluso objetos animados.

REALES

Humanos 

Animales 

Plantas 

Objetos 

IMAGINARIOS

Monstruos 

Seres mitológicos 

Alienígenas 

Existen tres tipos de personajes:

Protagonista: es el personaje más importante de la historia, el que forma parte de la trama en todo momento y al que se le da mayor atención.



Secundarios: son los personajes que aparecen en el cuento pero que tienen una importancia menor en la trama.



Antagonista: no siempre aparece, pero, cuando lo hace, es el personaje que va en contra del ideal que simboliza el protagonista.



El personaje de un cuento tiene una personalidad y apariencia determinada. Puede ser:

Ágil	Amable	Amargado	Alto	Bajo
Aventurero	Alegre	Cruel	Gordo	Delgado
Curioso	Malo	Bueno	Joven	Viejo
Orgullosa	Paciente	Poderoso	Rubio	Moreno
Responsable	Sensible	Serio	Hermoso	Feo
Sincero	Triste	Tímido	Pálido	Calvo
Tonto	Sucio	Obediente	Elegante	Peludo

<https://drive.google.com/file/d/1-Mbo5oznPz0u4K7w7p8doISXmxVrljSE/view?usp=sharing>

4.3. Guía de creación de tiempo y espacio

---Tiempo y espacio---

Tiempo: Es el momento en el que ocurren los hechos de la historia. Este puede ser en pasado, presente o futuro. El tiempo permite que haya un orden en los acontecimientos.

Espacio: Es el lugar donde ocurre la historia y aparecen los personajes. Pueden ser lugares abiertos, como bosques, campos y tierras lejanas, o lugares cerrados, como castillos, calabozos y casas. Este lugar puede ser real o imaginario.

Estos pasos te pueden ayudar a crear el espacio y el tiempo de tu historia.

- Primero debes escoger el lugar donde quieres que ocurra tu historia. Este puede ser un bosque mágico, un castillo, un planeta, un reino, una casa, etc.
- Si quieres, agréga un clima y un momento. Puede ser un día soleado, una noche lluviosa, una tarde nublada, etc.
- Luego, según el tipo de cuento que estés escribiendo, agréga algunos adjetivos para describir cómo te lo imaginas. Si es un cuento de terror, puedes decir que tu cuento ocurre en una casa enorme, aterradora y abandonada.
- Finalmente, agrega algunos detalles de cosas que puedas encontrar en ese lugar. Por ejemplo: un árbol mágico, una bola de cristal, rocas gigantes.

Aquí tienes algunos adjetivos que te pueden ayudar a crear lugares maravillosos, aterradores, mágicos o fantásticos para tu historia.

LUGARES			
1. ABANDONADO	16. COSTERO	31. GRANDE	46. FORJADO
2. ACCESOR	17. DESPACHADO	32. HECHO	47. REMOTO
3. AGRAVABLE	18. DESPOBLADO	33. HISTÓRICO	48. RUIGOSO
4. AISLADO	19. ELEVADO	34. HUMEDO	49. RURAL
5. AMORFO	20. ENCAJADO	35. INDUSTRIAL	50. SICO
6. ANTIGUO	21. ENORME	36. LUMINOSO	51. SEGURO
7. APACIBLE	22. ESCARPADO	37. LLANO	52. SERENO
8. ARIDO	23. ESTRECHO	38. LLUVIOSO	53. SILENCIOSO
9. BONITO	24. EVOCADOR	39. MODERNO	54. SOLEADO
10. BULICIOSO	25. FAMOSO	40. MONTAÑOSO	55. SOMBRO
11. CALDO	26. FASCINANTE	41. OSCURO	56. SUJO
12. CALIENTE	27. FÉRTIL	42. PELIGROSO	57. TRANQUILIZ
13. CAUDALOSO	28. FIJO	43. PEQUEÑO	58. TRANSGRADO
14. CONTAMINADO	29. FRÍO	44. PINTORESCO	59. TURBULENTO
15. COSMOPOLITA	30. PRONTO	45. PLACIDO	60. URBANO

---Tiempo y espacio---

¿Dónde y cuándo sucede mi historia?

Tiempo

**Pasado
Presente
Futuro**

Espacio

**Real
Mágico**

Teniendo en cuenta la página anterior, describe el tiempo y el espacio de tu historia.

Ahora, ¡dibújalo!

[https://drive.google.com/file/d/11x-](https://drive.google.com/file/d/11x-hSiOG8RSpWy_q869f49t5GHCoNIVg/view?usp=sharing)

[hSiOG8RSpWy_q869f49t5GHCoNIVg/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/11x-hSiOG8RSpWy_q869f49t5GHCoNIVg/view?usp=sharing)

4.4. Guía de planeación

--- ¡Antes de escribir! ---

¡Pongamos los toques finales!

Con esta guía le daremos los toques finales antes de empezar a escribir.

Mi personaje principal se llama

En mi cuento hay algunos personajes secundarios. Escribe sus nombres y su relación con el protagonista

Comentarios de mis compañeros.

El antagonista de mi cuento es

En cuanto al nudo del cuento... ¡Necesitamos un problema y una solución! Aquí puedes poner algunas ideas.

Posibles problemas

1
2
3

Posibles Soluciones

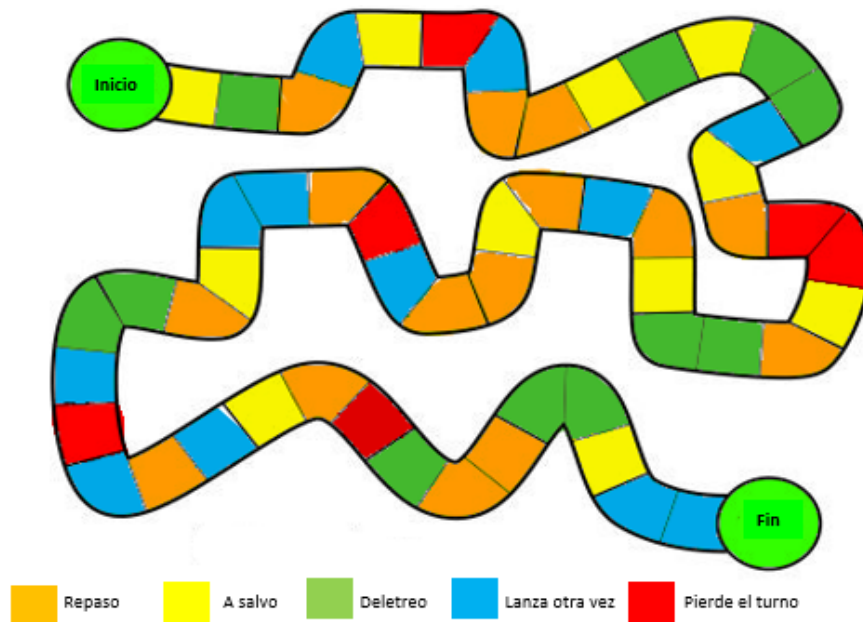
1
2
3

Otra información que me gustaría agregar

<https://drive.google.com/file/d/1PgB1e4UAD7skpMVEkgb3xF3d4zuW0JtO/view?usp=sharing>

Fase 3:

4.5. Juego de mesa



Tarjetas

Frente

Prohibir

Respaldo

Se escriben con b los verbos acabados en "bir", excepto *hervir*, *servir* y *vivir*.

Buscón

Se escriben con b las palabras que empiezan por los sonidos bibl- y por las sílabas bu-, bur- y bus-.

Ambicioso	Se escribe m antes de b y p.	Coraje	Se escriben con j Las palabras que tienen j ante las vocales a, o, u.
Envidioso	Se escribe n, d, b antes de v.	Personaje	Se escriben con j las palabras que terminan en "aje, -eje y jería"
Preciosura	Las palabras que terminan en "sura" se escriben con s excepto "dulzura"	Extraterrestre	se escriben con x las palabras que tienen los prefijos ex y extra.
Dramatizar	Escribiremos con z los verbos que terminan en -izar.	Lluvia	Se escribe v las palabras que empiezan por "lla, lle, llo y llu"
Parásito	Todas las esdrújulas y sobresdrújulas llevan tilde.	Silla	Se escriben con ll las terminaciones "illo, illa, illos, illas".
Advertencia	Se escribe v después de la sílaba "ad".	Amorosa	Los adjetivos terminados en -osa u -oso se escriben siempre con S
Hueco	Se escriben con h las palabras que empiezan por el diptongo "ia, ie, ue y ui".	Camión	Las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en N, S, o vocal.
Humedecer	Se escriben con h las palabras que empiezan por "Hum"	Estuve	Se usa la V en aquellos verbos que en infinitivo no contienen ni B ni V.
Generoso	Se escriben con g casi todas las palabras que comienzan y acaban en "gen".	Pingüino	La diéresis se escribe solo para los casos en que la sílaba -gü requiere del sonido de la U
Sumergir	Se escriben con g todos los verbos acabados en "ger, -gir", menos <i>tejer</i> y <i>crujir</i> .	Guitarra	Cuando el sonido de la G es suave, se debe colocar entre la G y la E o la I una U que es muda.

4.6. Rúbrica y rejilla de autoevaluación y coevaluación y heteroevaluación

Rúbrica de Evaluación

Lee atentamente cada ítem y escribe en la rejilla de evaluación el número que creas que corresponda mejor con las características del texto que estás revisando.

Ítem	1	2	3
¿Qué te parece el título?	Mi texto no tiene ningún título.	El título de mi texto no tiene nada que ver con lo que sucede en la historia.	El título de mi texto va de acuerdo a lo que sucede en la historia.
¿Eso sí es un cuento?	Mi texto no cumple con ninguna de las características de un texto narrativo. No tiene inicio, nudo ni desenlace.	A mi texto le falta una parte, el inicio, el nudo o el desenlace.	Mi texto es un verdadero cuento, que posee una estructura completa con inicio, nudo y desenlace bien desarrollados.
Y... ¿qué es lo que pasa?	Mi texto es difícil de seguir, No entiendo muy bien las cosas que pasan y me confundió en más de una ocasión.	En mi texto los eventos están desarrollados de manera clara, sin embargo un par de ideas parecen estar fuera de lugar.	En mi texto, un evento sigue a otro, lo entendí muy fácilmente.
¿De qué se trata?	Mi cuento no tiene nada que ver con el tema que me dieron.	Mi cuento desarrolla a medias el tema propuesto.	Mi cuento trata el tema propuesto.
¿Si lo entiendo?	Mi texto está un poco desordenado y me costó mucho poder	Mi texto está ordenado y limpio, pero la letra es difícil de entender y no	Mi texto es fácil de leer, limpio y ordenado. No

	leerlo.Tiene muchos borrones y tachaduras que no me dejaron entender muy bien.	pude comprender y me tomó mucho trabajo.	tiene borrones ni tachaduras.
¿Quién, cuándo y dónde?	En mi texto no desarrollé ningún personaje, lugar o tiempo.	En mi texto sólo se desarrolla el personaje principal o no se dan detalles del tiempo y el lugar.	En mi texto desarrollé personajes primarios y secundarios, además del tiempo y el lugar.
¿Los personajes interactúan entre ellos?	Mi cuento no tiene diálogos que muestran la interacción entre los personajes.	Mi cuento tiene algunos diálogos. Sin embargo, no todos tienen relación con lo que pasa en el texto.	Mi cuento presenta interacción entre los personajes a través de diálogos que encajan muy bien con los hechos.
¿Y las pausas?	Mi texto está escrito sin ningún signo de puntuación y eso me complica la tarea de entenderlo.	Mi texto tiene algunos signos de puntuación. Pero, algunos no cumplen con su función o están mal colocados.	En mi texto aparecen claramente los signos de puntuación y la mayoría de ellos cumplen su función y están bien colocados.
¿Si lo escribí bien?	Mi texto tiene muchas palabras mal escritas y frases mal acomodadas, no tiene mayúsculas ni	Mi texto tiene algunas palabras mal escritas y frases mal acomodadas, le faltan tildes pero lo pude entender.	En mi texto hay una buena utilización de las normas gramaticales y ortográficas, como uso

	tildes; no le pude entender muy bien.		de mayúsculas, tildes, etc.
¿El texto está conectado?	Mi texto no tiene ningún marcador textual propio de la narración o están mal utilizados, por ejemplo: Érase una vez, antes, después... etc	En mi texto se presentan algunos marcadores textuales propios de la narración para darle secuencia al texto.	En mi texto se presentan marcadores textuales y/o conectores propios de la narración que le dan linealidad y secuencia al texto.
¿El texto concuerda?	Mi texto tiene muchas dificultades de concordancia en género y número. Ej: los perro, la niñas, ella jugaban, etc... y esto no me dejó entender muy bien el texto	Mi texto presenta algunas dificultades de concordancia de género y de número. .	Mi texto presenta una correcta utilización de la concordancia de género y concordancia de número.
¿El texto es creativo?	Mi texto es una historia escrita y copiada exactamente igual a otra que ya fue escrita y publicada anteriormente.	Mi texto tiene elementos de historias que ya existen pero la mayoría de los hechos me los inventé yo.	Mi texto es totalmente nuevo, los hechos y los personajes fueron creados por mí.

Rejilla de evaluación

Ítem	Yo	Compañero/a	Docente
¿Qué te parece el título?			
¿Eso sí es un cuento?			
Y... ¿qué es lo que pasa?			
¿De qué se trata?			
¿Si lo entiendo?			
¿Quién, cuándo y dónde?			
¿Los personajes interactúan entre ellos?			
¿V las pausas?			
¿Si lo escribí bien?			
¿El texto está conectado?			
¿El texto concuerda?			
¿El texto es creativo?			