CSRI: MODELO COGNITIVO Y ESTRATEGIA DE AUTORREGULACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

LAURA DANIELA HUERTAS BORRÁEZ

ASESOR
ANDRÉS TARSICIO GUERRA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN INGLÉS Y FRANCÉS

MONOGRAFÍA

BOGOTÁ

2020

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres, quienes con su amor, trabajo y esfuerzo me han permitido llegar hasta aquí.

A mis hermanos, por estar presentes y representar una fuente de cariño y apoyo.

A Natalia, por ser mi apoyo incondicional en cada momento de mi carrera, por extender su mano en momentos difíciles, por sus chistes e imprudencia y por el amor brindado a lo largo de los años.

A mi querido cuartel, Laura, Natalia, Kamila y Marcela, que siempre me han prestado un gran apoyo académico y emocional necesarios en los momentos difíciles de este trabajo y esta profesión y sobre todo por haber hecho de mi etapa universitaria un camino de vivencias llenas de amor y conocimiento.

A Mario, por el apoyo recibido desde el día en que lo conocí, por todos los consejos y el cariño recibidos en los momentos difíciles, por el apoyo recibido para la realización de este trabajo y por intentar enseñarme en cada oportunidad.

A Fluffy, por su apoyo, por prestarme su ayuda cada vez que lo necesité, por sus chistes y mañas y por el cariño brindado cada día.

A la profesora Luz Elena Barrera y a los estudiantes del curso 301 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento, que me enseñaron más de lo que yo pude llegar a ofrecerles y que generaron en mí un sentimiento de aprecio, cariño y comprensión que intentaré aplicar en cada aspecto profesional que se me presente.

A mi asesor Tarsicio Guerra, por su orientación, atención y sus valiosas sugerencias en momentos de duda.

A la Universidad Pedagógica Nacional y a los grandes maestros que allí pude conocer, por permitir un espacio de reflexión y análisis de esta labor y por permitir un acercamiento real y crítico al conocimiento mediado por la lengua, la literatura, el arte y la historia.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 12

Contextualización 12

Contexto local 12

Población 14

Diagnóstico 16

Descripción del problema de investigación 20

Justificación 22

Pregunta de investigación 24

Objetivo general 24

Objetivos específicos 25

CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA 26

Antecedentes 26

Marco referencial 29

Matriz categorial 35

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN 37

Instrumentos de recolección de datos 40

Consideraciones éticas 41

CAPÍTULO IV PROPUESTA DE INTERVENCIÓN 42

CAPÍTULO V ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS 46

5.1 Escritura mediada por CSRI..... 47

5.2 Texto narrativo: Leyenda 61

5.3. Estudiantes de inclusión:..... 68

CONCLUSIONES..... 75

RECOMENDACIONES 76

REFERENCIAS..... 79

ANEXOS…….…..82

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo establecer una propuesta pedagógica en aras de mejorar el proceso de escritura generada a partir del ejercicio de observación y diagnóstico en la población de tercer grado de la Institución Educativa Distrital Domingo Faustino Sarmiento. De esta forma, esta investigación propende la elaboración de una propuesta de intervención emergida a partir del modelo Cognitive and Self-regulation Strateg y compuesta por fases que lleven a superar las barreras en torno a la escritura haciendo uso de la planeación y autorregulación como herramienta educativa y originando, de este modo, aptitudes como la reconciliación, el fortalecimiento y el vínculo significativo entre la producción escrita y los estudiantes para su desarrollo personal, académico y social.

Palabras clave

Proceso de escritura, planeación, autorregulación, modelado, texto narrativo, leyenda.

Abstract

The present study aims to establish a pedagogical proposal in order to improve the writing process generated from the exercise of observation and diagnosis in the population of 4th grade of the Domingo Faustino Sarmiento District Educational Institution. In this way, the following research tends to develop an intervention proposal, generated from the creation of a didactic sequence composed by phases, emerged from the Cognitive and Self-regulation Strategy in order to overcome the barriers around writing process, across the use of planning and self-regulation as educational tools. Originating in this way, reconciliation, strengthening and a significant link

between the written production and the students, for a development of personal, academic, and social growth of the students.

Key words

Writing process, monitor, self-regulation, modeling, narrative text, legend.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Contextualización

En el siguiente apartado se realizará una caracterización de la institución Domingo Faustino Sarmiento y la identificación de los estudiantes del grado 301 de la Sede B con el fin de conocer la población en la que se inscribe la presente investigación.

Contexto local

En primera instancia, se hace necesario mencionar que este proyecto se realiza en la Institución Educativa Distrital Domingo Faustino Sarmiento, ubicada en el barrio Los Andes, de la localidad de Barrios Unidos en el nororiente de la ciudad de Bogotá. El colegio se localiza en una zona residencial rodeado de algunas tiendas pequeñas y una iglesia principal. La zona está rodeada de varios parques en las cercanías de la institución y cuenta con diversos medios de transporte aledaños. Según los resultados de una encuesta que fue aplicada con la finalidad de caracterizar a la población, el 60% de los estudiantes viven cerca de la institución por lo que suelen caminar para llegar a éste y los estudiantes que viven lejos tienen una ruta proporcionada por la misma.

El colegio se encuentra inscrito como institución educativa que ofrece Educación Media Técnica. Por el acuerdo 078 del siete de septiembre de 1987 el colegio deja de ser bachillerato

clásico y pasa a ser técnico con especialidad comercial. Por medio de la resolución N. 2370 del 14 de febrero de 2002 se dispuso la unión de cuatro sedes para conformar la IED Instituto Técnico Domingo Faustino Sarmiento. Actualmente el centro educativo hace parte del sector oficial, cuenta con cuatro sedes y con un grupo social mixto. Además, se encuentra inscrito en el calendario académico A.

Con referencia a su misión, la institución Domingo Faustino Sarmiento pretende construir y vivenciar procesos pedagógicos propios del desarrollo humano de sus estudiantes. Mediante la constante motivación por el conocimiento, el cultivo de principios y valores, se busca forjar su proyecto de vida e interactuar con su entorno en niveles cualificados de autonomía, creatividad y espíritu emprendedor, respetando su diversidad. Asimismo, la institución pretende trascender en la formación de personas con calidad humana y profesional en convenio con la Educación Superior, el fortalecimiento del inglés como segunda lengua y la defensa de los derechos humanos y del medio ambiente.

Con miras a estos objetivos, la institución fundamenta su quehacer educativo en la concepción del desarrollo humano, en las dimensiones ética, estética y científica, con el fin de formar personas capaces de transformar la sociedad y construir un país donde la convivencia pacífica, el respeto a los derechos humanos, el amor al trabajo honesto, a la vida y a la naturaleza sean pilares para el progreso socioeconómico tanto del individuo como del país. La institución tiene una propuesta de desarrollo humano integral; presenta la importancia de que sus estudiantes sean capaces de interactuar en diferentes contextos con pensamiento reflexivo-crítico. (P.E.I, 2006).

La institución sustenta su modelo pedagógico en la representación sintética de las corrientes pedagógicas que coexisten como paradigmas en el campo disciplinar de la pedagogía y asume un

enfoque histórico-cultural o socio-constructivista que toma al estudiante como actor principal de su proceso de aprendizaje, al docente como mediador, al conocimiento como un legado cultural de la humanidad y cuyos objetivos principales apuntan a otorgar una relevancia a los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y a formar personas pensantes, críticas y creativas que se apropien del conocimiento que socialmente se construye.

Población

El curso 301 se conforma por 35 estudiantes, 22 niños y 13 niñas entre 8 y 10 años. De acuerdo con las observaciones realizadas, y en términos académicos, los estudiantes tienden a ser distraídos pero participativos, participación que está mediada por un estímulo de felicitación empleado por la docente; los estudiantes participan en su clase y ella los enaltece. Los estudiantes atienden a las instrucciones de la maestra por no más de 15 minutos, suelen pararse de sus puestos, salir del salón, hablar entre ellos, jugar y gritar frecuentemente durante el desarrollo de las clases (Ver anexo Diario de campo #2. 09 abr, 2019).

Entre la población, se encuentran dos estudiantes en proceso de inclusión: el primero se encuentra en condición de parálisis cerebral lo que ha afectado su capacidad motora (movimiento de brazos y piernas) y su capacidad de habla. El segundo presenta autismo profundo por lo que debe tomar clases junto con una terapeuta, tiene dificultades para hablar y escuchar y problemas para relacionarse con los demás niños, además, se encuentra aprendiendo a leer y escribir a través del método silábico impartido directamente por parte de su terapeuta. Es importante mencionar que estos dos estudiantes participarán en cada una de las intervenciones diseñadas a lo largo de este trabajo de investigación bajo las condiciones que la profesora titular y la terapeuta

permitan y serán evaluados de forma completamente cualitativa tomando en cuenta sus características y necesidades específicas.

Con respecto a la organización del salón es necesario mencionar que en la mayoría de las clases los niños son ubicados en mesas grupales de cuatro personas cada una, a excepción de los días de examen. Cada puesto fue asignado de forma aleatoria y, dependiendo del comportamiento del estudiante, éste podrá ser reubicado a criterio de la docente durante el transcurso de la clase. Cabe mencionar que existen dos excepciones: primero, el estudiante 1 que presenta autismo profundo, se ubica en una de las esquinas del salón junto con su terapeuta ya que no toma clases ni interactúa con sus compañeros con normalidad, y, en segundo lugar, un estudiante que se sienta solo muy cerca al tablero debido a que las docentes de la institución lo consideran un "estudiante problema".

El salón es pequeño, luminoso y en cuanto a los elementos audiovisuales que poseen los estudiantes en el salón, solo cuentan con algunas carteleras hechas por ellos mismos donde se exponen el horario, reglas de la clase y algunos carteles con información de seguridad. El salón cuenta con su respectivo tablero y casilleros en desuso, además, la docente cuenta con un armario y una repisa donde guarda sus materiales.

En términos socio afectivos los estudiantes en general tienen buena relación entre ellos y con su profesora titular. Su registro comunicativo tiende a cambiar estando con su profesora o con sus compañeros. Cuando la profesora se ausenta de clase, los estudiantes suelen levantarse de sus sillas, jugar entre ellos y dar quejas del comportamiento de sus compañeros, tienden a pedir permiso para ir al baño frecuentemente como forma de distracción.

Según el análisis de resultados de la encuesta para la caracterización de la población, con respecto a la conformación familiar, un 53% de los estudiantes tiene una familia de tipo extendida, un 28% de tipo nuclear, un 16% de tipo monoparental y sólo un 3% tiene una familia de acogida. El número de hermanos por estudiantes oscila entre uno y tres hermanos y sólo un 34% tiene mascota. Se evidencia, además, que los estudiantes son acompañados en sus labores académicas principalmente por sus padres (38%) y hermanos (18%).

Todos los estudiantes tienen acceso a internet en el colegio y en sus hogares, y hacen uso de este durante un promedio de tres horas al día principalmente para ver videos (75%), hacer sus tareas (72%) y jugar videojuegos (54%). Un 46% de los estudiantes tienen su propio celular, sin embargo, sólo un 25% hace uso de redes sociales. En relación con sus preferencias, durante sus tiempos libres, los estudiantes prefieren ver televisión (22%), dibujar (18%), salir a jugar (17%) y ver videos en internet (16%).

Por otra parte, con respecto a sus gustos y preferencias académicas, los estudiantes reportan que sus materias preferidas son matemáticas (41%) y ciencias naturales (13%), mientras que las materias que menos les gustan son español (31%) y ciencias sociales (13%). Por último, un 85% disfruta la lectura, principalmente de cuentos (72%) y novelas cortas (21%), y un 90% disfruta de escribir. Los estudiantes señalan como principal apoyo durante su proceso lectoescritor a sus padres (69%) y a sus profesores (19%).

Diagnóstico

Para poder comprender y analizar el desarrollo académico de los estudiantes del curso 301 y su proceso de aprendizaje específicamente en la clase de español, se llevó a cabo un diagnóstico

que consistió en la realización de una prueba con la que se pretendió reconocer el estado en el que se encontraban las diferentes competencias comunicativas, enfocada principalmente hacia la lectura y escritura. Si bien a lo largo de las observaciones realizadas fueron evidentes las grandes dificultades que los estudiantes presentan a nivel de escritura, se consideró pertinente la aplicación de dicha prueba que permitió medir de manera controlada esta habilidad (Diario de campo #4. 26 abr, 2019).

Teniendo en cuenta lo planteado por el Ministerio de Educación en los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* y tomando como referente la prueba diagnóstica del Ministerio de Educación de Colombia (2013) se diseñó un test diagnóstico donde, en primer lugar, se evaluó la competencia de compresión de lectura a través de una fábula corta, en segundo lugar, a través de cinco ejercicios puntuales se evaluó el conocimiento de conceptos tales como sujeto, verbo, adjetivo, rima, sinónimos y antónimos y, por último, mediante la creación de dos ejercicios de escritura se pretendió evaluar la producción textual de los estudiantes. Con respecto a los dos ejercicios de escritura, en el primero de ellos, se solicitó a los estudiantes describir dos imágenes establecidas (texto controlado) mientras que, en el segundo, se decidió por un ejercicio abierto en el que los estudiantes debían describir el mejor día de sus vidas hasta ahora.

En primer lugar, con base en los resultados arrojados por la prueba diagnóstica para la habilidad lectora, se pudo encontrar que, en términos generales en cuanto al componente literal el 30% de los estudiantes posee un nivel alto, el 44% posee un desempeño medio y un 26% se encuentra en el nivel bajo (ver tabla de análisis). Estos datos revelan que la mayoría de los estudiantes ha desarrollado la habilidad para captar la información que se encuentra explícita en un texto, y solo ocho estudiantes presentan problemas con esta habilidad.

En segundo lugar, en la evaluación de conceptos, se establece que los estudiantes en un 52% no reconocen conceptos tales como sujeto, verbo y adjetivo, un 33% sólo tienen leves referencias a estos y tan sólo un 15% los reconoce en un nivel adecuado para el grado. El concepto de rima no es conocido por un 77% de los estudiantes; mientras que en referencia con el término de sinónimo no es reconocido por un 67% de la población, por otra parte, en contraste a este resultado, se evidencia que el concepto de antónimo es registrado adecuadamente por el 78% de los estudiantes. Estos resultados permiten entrever un vacío conceptual de los estudiantes en términos de vocabulario, categorías y funciones lingüísticas y semánticas, lo que les impidió realizar los ejercicios adecuadamente.

Por último, con respecto al análisis de resultados de los ejercicios de producción textual, en primer lugar, en el ejercicio número uno, que consistía en la descripción de dos dibujos dados, se tomaron como categorías de análisis el uso de vocabulario donde un 63% realizó el ejercicio correctamente, la conexión de ideas con un 63% de resultado positivo y la relación texto-dibujo dando un 60% como resultado negativo. Se puede deducir que los estudiantes, a pesar de contar con un bagaje lingüístico suficiente para resolver un ejercicio simple como este, no reconocen debidamente el objetivo del texto, adicionalmente, es importante destacar que varios de ellos se limitaron a construir una oración simple donde el sujeto era el dibujo proporcionado, lo que evidencia el desconocimiento de la diferencia entre oración y texto.

En segundo lugar, en el ejercicio de producción textual libre, se seleccionaron como categorías de análisis el uso de vocabulario, la ortografía, coherencia/cohesión, puntuación y por último si el texto responde al objetivo planteado (realizar una descripción narrativa del día más feliz de sus vidas). Cada una de estas categorías fue cuantificada de 0 a 10 puntos, para dar un total, en un caso ideal, de 50 puntos. Los resultados de la prueba señalaron que el mayor puntaje

obtenido fue de 35 puntos en tan sólo tres estudiantes. Mientras que los demás oscilan entre 0 y 20 puntos.

Es importante señalar que un 97% de los textos no excedían las tres líneas de escritura, a pesar de que el tiempo destinado para este ejercicio fue de aproximadamente media hora. Los estudiantes se limitaron a escribir frases sueltas sin conexión entre ellas que no cumplían con el objetivo específico del ejercicio. Por último, cabe resaltar que, además de las falencias presentadas respecto al contenido de sus escritos, los estudiantes presentan grandes dificultades en cuanto a ortografía, relación fonema-grafema, puntuación, distinción entre letras, sintaxis y conexión de sus ideas. Esto evidencia una fuerte falencia en sus habilidades escriturales, además de un problema de motivación con respecto a la producción de textos.

Mediante las observaciones además se estableció que los estudiantes realizan el proceso de escritura de una forma poco consciente, sin mucha concentración o atención y de forma mecanizada, asimismo se observó la poca reflexión hacia su producto escrito final. Se establece que los estudiantes no realizan el reconocimiento del objetivo comunicativo, de las fases del proceso de escritura y presentan como principal característica la automatización de la escritura simplemente en la fase motriz (caligrafía, separación de palabras, etc.) mientras su contenido se ve afectado.

Por otra parte, es importante resaltar que la oralidad, a pesar de no ser evaluada mediante la prueba diagnóstica, fue tenida en cuenta durante las observaciones realizadas a la población escolar. Allí, se identificó que los estudiantes tienen buen manejo de la lectura en voz alta, exposición de temas conocidos, capacidad argumentativa y participativa adecuada para su nivel educativo y buen manejo de la lengua española según su registro en general.

Descripción del problema de investigación

Con base en los diferentes instrumentos de recolección de información utilizados durante el proceso de observación (2019-I y 2019-II) se puede colegir que existen grandes problemáticas de orden académico, específicamente en habilidades comunicativas en la escritura en los estudiantes del curso 301 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento. En primer lugar, de acuerdo con las observaciones consignadas en los diarios de campo durante el primer semestre de 2019, se evidencia una clara desmotivación frente al proceso de escritura, esto mediado por el poco espacio que se le dedica a esta práctica y a los vacíos conceptuales que se presentan en todo el curso.

Con relación a los resultados de la prueba diagnóstica, se evidencian falencias al momento de identificar el objetivo de un texto y reconocer la posibilidad de un lector, es decir, los estudiantes escriben para sí mismos, lo que dificulta la comprensión de sus productos textuales; conjuntamente, presentan dificultad en la diferenciación fonema – grafema y de separación de palabras, e igualmente presentan errores de ortografía.

Se identifica que además de que los estudiantes tienen serios vacíos conceptuales en orden lingüístico y semántico (lo que puede dificultar su desarrollo en cuanto a la producción textual), no se sienten motivados ni cuentan con la formación necesaria para escribir textos coherentes de más de cinco líneas que respondan a un objetivo comunicativo específico.

De esta forma, se toma como referente los Estándares básicos de competencias del lenguaje que refieren al área de español, específicamente en la competencia de producción textual en

estudiantes del ciclo 1 y 2, donde el estudiante al iniciar su cuarto grado debe cumplir con los siguientes objetivos:

> Producir textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas para lo cual el estudiante debe: determinar el tema, el posible lector del texto y el propósito comunicativo, elegir el tipo de texto que requiere este propósito comunicativo, buscar información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras, elaborar un plan para organizar ideas y desarrollar un plan textual para la producción de un texto narrativo (M.E.N, 2006)

Teniendo en cuenta las problemáticas evidenciadas a lo largo de las observaciones en los diarios de campo y los resultados de la prueba diagnóstica, sustentado en los Estándares básicos de competencias del lenguaje, se plantea la siguiente propuesta de investigación: ¿Cómo mejorar el proceso de escritura de textos narrativos a través del método de CSRI (Cognitive and self-regulation strategy) en los estudiantes del curso 301 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento? Donde se implementará una didáctica apoyada en la metodología cognitiva y de autorregulación (Fidalgo y García, 2017) con miras a la optimización del proceso de escritura que permitirá un acercamiento a la micro y macroestructura de un texto, a la metacognición de este proceso y proveerá al estudiante las herramientas necesarias para que realice una revisión consciente de su propio proceso con miras al mejoramiento de su desempeño en esta habilidad.

Justificación

En el mundo actual, globalizado e inscrito en un movimiento expansivo, inmerso en nuevas tecnologías de la información y con cambios constantes en el proceso comunicativo, se hace necesario desarrollar la capacidad de escribir para comunicar de forma clara y consciente. El desarrollo de esta capacidad se hace indispensable para el crecimiento de cualquier persona y este debe ser mediado por la escuela.

Es importante mencionar que el proceso de escritura no debe trabajarse en una sola etapa de la vida, sin embargo, la infancia juega un papel esencial en la adquisición de habilidades escriturales y de autorregulación que le permitan al estudiante una cualificación, no sólo del producto textual, sino del mismo proceso de escritura, sustentando las bases para un desarrollo óptimo de su vida académica, personal y profesional: un mejor desempeño a nivel de escritura influirá directamente en un mejoramiento de los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Según los Estándares básicos de competencias del lenguaje que refieren al área de español, específicamente en la competencia de producción textual, el estudiante al terminar su tercer grado cumple con los siguientes objetivos:

> Producir textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas para lo cual el estudiante debe: determinar el tema, el posible lector del texto y el propósito comunicativo, elegir el tipo de texto que requiere este propósito comunicativo, buscar información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras, elaborar un plan para organizar ideas y desarrollar un plan textual para la producción de un texto narrativo. (M.E.N., 2006)

Estos objetivos, de acuerdo con el diagnóstico y el debido análisis de las observaciones no se cumplían.

Lo evidenciado en el curso 301 sustentado en las observaciones y la prueba diagnóstica genera la necesidad de plantear un proyecto que forje más y mejores estrategias para cualificar la habilidad de escritura en los estudiantes, puesto que su bajo nivel implica una disminución de sus habilidades, no sólo en la clase de español, sino en todas las áreas académicas. Así pues, y con miras a lograr una construcción integral y consciente de estrategias para el desarrollo del proceso escritural de textos narrativos, entendiendo este género como el más cercano a estudiantes de este ciclo y considerándolo pertinente para este proyecto debido a sus características e interés que demuestran los estudiantes hacia este, se plantea un proyecto en el que se postulen estrategias de metacognición que proporcionen al estudiante herramientas para evaluar su proceso de aprendizaje, permitiendo un desarrollo de sus capacidades autoevaluativas y autocorrectivas fomentando una cualificación consciente de su proceso escritural.

La estrategia escogida para llevar a cabo esta investigación fue la denominada Cognitive and self-regulation instruction implementada a partir de los estudios de Raquel Fidalgo y Mark Torrance (2017) donde la instrucción juega un papel fundamental mientras que el proceso escritural se hace consciente, de esta forma capacita a los estudiantes tanto para establecer objetivos explícitos del producto textual, como para adoptar estrategias de procedimiento específicas centradas en el proceso de planificación y revisión.

De igual manera, el rol del docente será un mediador a través de sus prácticas en el aula puesto que su instrucción incidirá directamente en los horizontes cognitivos y conceptuales de los estudiantes apelando a una estrategia pedagógica que apunte a adquirir nuevos saberes teniendo en cuenta el proceso de revisión y autoevaluación.

Por último, el texto objetivo escogido para llevar a cabo el desarrollo de esta investigación fue la leyenda, puesto que al realizar una revisión de antecedentes y estudios investigativos previos enfocados en el desarrollo escritural de estudiantes del ciclo 1 y 2 se establece éste tipo de texto como llamativo para la población de estudio, además mediante la observación y el desarrollo de las sesiones se observó motivación por parte de los estudiantes al momento de participar en las actividades de intervención programadas indicando específicamente que el misterio y magia dentro de los textos escogidos era de su agrado, adicionalmente, este tipo de texto responde directamente a las expectativas planteadas en los Estándares básicos de competencias del Lenguaje al pertenecer a la categoría de textos narrativos con un objetivo de comunicación determinado.

Pregunta de investigación

A partir de lo planteado, se establece la siguiente pregunta problema: ¿Cómo mejorar el proceso de escritura de textos narrativos a través del método de CSRI (Cognitive and self-regulation instruction) en los estudiantes del curso 301 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento?

Objetivo general

Mejorar el proceso de escritura de textos narrativos en estudiantes del curso 301 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento a través del método CSRI.

Objetivos específicos

1. Determinar la contribución de las estrategias metacognitivas de la propuesta basada en el método CSRI para el mejoramiento del objetivo comunicativo en la escritura.
2. Valorar el aporte lúdico y pedagógico del método CSRI en el fortalecimiento del proceso de escritura de textos narrativos.
3. Evaluar el impacto de la propuesta en el proceso escritural de textos narrativos.

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA

Antecedentes

En el siguiente apartado se exponen algunas de las investigaciones que se han realizado con referencia a estrategias metacognitivas en el proceso de escritura dirigido a estudiantes de ciclo 1 y 2. Cabe aclarar que la metodología escogida para el desarrollo de la presente investigación *Cognitive and self-regulation instruction* aún no ha sido tratada en trabajos monográficos o tesis universitarias específicamente.

A nivel local, se ha desarrollado el trabajo monográfico de Aura Quintero y Olga Peña llamado *El modelo metasociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto* de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas publicado en 2016, donde las autoras pretenden crear una reflexión y análisis acerca de la ausencia de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales en la enseñanza de la composición escrita. En dicho estudio se destaca la promoción de la composición escrita como una actividad contextualizada, intencional y comunitaria en los proyectos específicos por competencias de escritura. En la investigación se evidencia el desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales de los niños durante la composición escrita; así como las acciones mediadoras de las docentes en las prácticas situadas de escritura, y éste da muestra de cualificación de los escritos en seis niveles de producción textual. Este trabajo es relevante para la investigación en desarrollo en la medida en que también parte del interés por mejorar el nivel escritural en niños a través de un modelo de enseñanza metacognitivo; además, marca una pauta teórica para los modelos de enseñanza metacognitiva y de planeación, dando un resultado positivo en la población aplicada.

Por otra parte, la tesis monográfica presentada por José Salazar de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2016 denominada *La escritura a través de la metacognición*, señala como uno de sus objetivos implementar estrategias metacognitivas para desarrollar procesos de escritura en estudiantes de grado sexto. La importancia de este trabajo monográfico en relación con el estudio en desarrollo se sustenta en la relevancia dada al proceso de escritura donde el autor pretende "darle un sentido comunicativo al proceso de escritura y no limitarlo a una herramienta de evaluación (contestar preguntas o resumir lo aprendido) (…) convirtiendo su escritura en una actividad productiva y no solo repetitiva, dándole un papel más relevante en sus procesos de aprendizaje". Adicionalmente, es importante señalar el rol del proceso de planeación durante cada intervención realizada a lo largo del proyecto de aula desarrollado por Salazar relacionándose directamente con la presente investigación en términos de planeación y auto revisión de los estudiantes en el proceso de escritura.

El estudio presentado por Alejandro Botero, Dora Alarcón, Diala Palomino y Ángela Jiménez de la Fundación universitaria Luis Amigó (Chile) en el año 2017 denominado *Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad* tuvo como objetivo principal realizar una revisión acerca de la metacognición, motivación y pensamiento crítico como una reflexión a los procesos de enseñanza–aprendizaje en la formación de sujetos. Sus resultados evidenciaron que el desarrollo del pensamiento crítico, a partir del fomento de estrategias metacognitivas y aspectos motivacionales del estudiante, garantizan un ambiente flexible para aprender–aprender. La importancia encontrada en este estudio está directamente dirigido a las estrategias de planeación y motivación desarrolladas durante las intervenciones con la población que, a pesar de no ser la misma metodología utilizada en el estudio en desarrollo, las similitudes con respecto al carácter motivacional de la propuesta y el

objetivo para que el estudiante sea consciente de su proceso cognitivo sin importar la tarea a resolver generan gran interés y relación entre los dos estudios.

Por otra parte, la investigación publicada en 2016 por Diala Palomino de la Universidad de Manizales *Escritura y metacognición* donde se pretendió estudiar la manera de cómo los niños y niñas de grado tercero de básica primaria ponen en funcionamiento procesos metacognitivos al ejecutar la tarea escrita y tuvo como objetivo definir y evaluar la escritura desde el proceso y no como un producto, objetivo principal del presente trabajo investigativo. Además, a partir de este estudio, se determinó y describió que los niños y niñas de grado tercero de primaria llevan a cabo procesos de autorregulación metacognitiva en la escritura de un texto narrativo, conclusiones directamente ligadas al objeto de estudio.

Por último, se revisó la tesis para maestría desarrollada por Luz Cicery en 2018 de la Universidad Externado de Colombia denominada *Leyendo leyendas: Una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora*, cuyo principal objetivo fue la sensibilización y acercamiento de estudiantes de primaria (ciclo 1 y 2) a la lectura y cualificación de comprensión lectora a través de la leyenda. En dicho estudio se plantea la relevancia de acercar a los estudiantes a un texto llamativo que pueda motivarlos y de esta forma propiciar para que participen activamente en el desarrollo de esta habilidad. A pesar de que esta investigación no tiene como eje central el proceso de escritura, se hace necesario resaltar la importancia de la motivación y el interés de los estudiantes de ciclo 1 y 2 hacia este tipo de texto, el cual, será trabajado en el estudio en desarrollo. La autora concluye positivamente con respecto al beneficio de trabajar con este tipo de textos en niños y señala que este fue uno de los éxitos en su investigación.

Estas investigaciones sirvieron como guía para identificar las diferentes metodologías aplicadas y el proceso de análisis de los datos recogidos teniendo en cuenta que la temática se acerca bastante a lo planteado en este estudio. Además, se identificaron diversas estrategias metacognitivas usadas en el mejoramiento de la habilidad escritural en estudiantes de ciclo 1 y 2 y su impacto en el desarrollo integral del estudiante.

Marco referencial

Para establecer el marco referencial que sustente las bases del proceso de escritura se hace necesario definir cómo se concibe la enseñanza del lenguaje en un contexto nacional. Tomando como base los Estándares básicos de competencias de lenguaje que se orientan hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes, se permite, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo. De esta forma, la enseñanza del lenguaje para educación básica y media tiene como objetivo el desarrollo de características como la comunicación, la trasmisión de información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y darle sentido a su propia existencia.

Por otra parte, como sustento teórico, es necesario tener claro que “la escritura es la parte del lenguaje que ayuda a la estructuración del pensamiento” (Kellogg, 1987), y es una de las formas de comunicación más amplia, lo que implica la necesidad de escribir de forma clara y precisa. Escribir no es una actividad simplemente motriz, es una actividad intelectual que involucra una serie de reflexiones y operaciones mentales que constituyen una sobrecarga

cognitiva que el escritor debe procesar. Asimismo, la escritura es un proceso en el que se van produciendo diferentes subprocesos mentales, a través de los cuales el que escribe lleva a cabo diversas operaciones como la activación y recuperación de conocimientos previos, la elaboración de una idea, una representación del destinatario y la planificación de su escrito. El escritor elabora un texto para posibles lectores procurando satisfacer sus expectativas generales como también sus propias expectativas y compartiendo a su vez una red de significados y representaciones.

Hayes (1996) considera que escribir "es un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad que requiere motivación, y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria" (p.2). Adoptar esta conceptualización, que es sustentada por los postulados epistemológicos sociocognitivos, en los que se enfatizan los aspectos sociales, culturales, motivacionales, afectivos y cognitivos de la escritura, conlleva a la creación de modelos cognitivos y sociocognitivos de producción escrita y a las estrategias implicadas en los mismos, asimismo a la reflexión sobre la incidencia de la metacognición en la escritura. La inclusión de modelos cognitivos y aportes sociocognitivos (Flower & Hayes, 1980, 1981, 1996; Bereiter & Scardamalia, 1987; Camps, 1993, 1997; Camps & Castelló, 1996; Hayes, 1996; Castelló, 2003) y psicolingüísticos (van Dijk & Kintsch, 1983), permite que se comprendan tanto los procesos que realiza la mente al producir un texto, como la incidencia de la situación comunicativa, la motivación, las creencias y predisposiciones del escritor que se evidencian en el texto escrito.

La composición escrita es una de las actividades de mayor complejidad cognitiva, por ello requiere la puesta en marcha de diferentes subprocesos organizados entre sí que pueden ser influidos por diversas variables y factores internos y externos. Esta complejidad hace que la

adquisición del proceso de escritura no se dé de manera natural en el niño, incluso cuando ya se han adquirido habilidades mecánicas y automatizadas como la caligrafía o la ortografía (Graham y Harris, 2007). Sin embargo, en los múltiples estudios desarrollados a través de las últimas décadas, se evidencia que, más allá de las actividades mecánicas, es necesario un verdadero desarrollo de habilidades como niveles de autorregulación y al conocimiento de procesos cognitivos como la planificación o la revisión (García y Fidalgo, 2004).

La enseñanza del proceso de escritura debe partir del dominio de las habilidades básicas como la escritura y la ortografía, y partir hacia altos niveles de autorregulación para controlar los procesos cognitivos y de planificación para gestionarlos. Estos procesos operan de manera recursiva, de acuerdo con las demandas y límites impuestos por el entorno de la tarea, y por la motivación, el estado emocional, el conocimiento y la capacidad de la memoria de trabajo del estudiante (Graham y Harris, 2000; Hayes, 1996). Así, la complejidad cognitiva de la escritura sugiere la necesidad de una enseñanza explícita que garantice que los estudiantes desarrollen la capacidad de regular y planificar su proceso escritural.

La autorregulación, de acuerdo con el punto de vista teórico cognitivo social, se define como “pensamientos, sentimientos y comportamientos autogenerados que están estratégicamente dirigidos hacia el logro de objetivos específicos” (Zimmerman, 2000 p. 89). Así, la autorregulación se conceptualiza como un estado de retroalimentación cíclica de procesos que operan antes, durante y después de la realización de la tarea de escritura. Este ciclo involucra tres fases: previsión (antes de la tarea), control (durante la tarea) y autorreflexión (después de la tarea). La fase de pensamiento previo incluye procesos de autorregulación relacionados con el análisis de tareas, establecimiento de objetivos y/o resultados, desempeño de tareas o la determinación de la estrategia específica para hacer frente a esta. Esta fase también incluye

procesos relacionados con creencias de automotivación, como la autoeficacia, expectativas positivas y objetivos que impulsarán la participación cognitiva, conductual y motivadora del estudiante (Zimmerman, 2000). Para facilitar la implementación de procesos previos de autorregulación en la escritura, es importante que los estudiantes posean y utilicen el conocimiento metacognitivo sobre la escritura, con respecto a los requisitos esenciales de la tarea y las características retóricas específicas que deben cumplir en cada texto, también deben conocer las estrategias concretas de escritura cognitiva que pueden adoptar para hacer frente a la tarea, de modo que puedan lograr el proceso específico y el objetivo final.

Por otra parte, la planificación en el proceso de escritura implica habilidades cognitivas de alto nivel. Esta puede implicar la construcción de esquemas que representen la estructura global de los textos, así como puede influir en la toma de decisiones en términos de creación, sustracción o adición de información. La planificación puede ser de naturaleza general y específica, y los planes pueden desarrollarse antes de la redacción del texto completo y evolucionar durante la tarea. El estudiante requiere planificar qué decir y cómo decirlo y también cómo ordenar estratégicamente las diferentes actividades y procesos que se combinan para hacer posible la generación de texto. Así, se postula que enseñar a los estudiantes a comprender y aplicar criterios de calidad de texto puede producir mejoras sustanciales en los procesos de planificación y revisión, en la calidad de sus primeros borradores y en el producto escrito final (véase Hayes, 2004).

Los escritores expertos tienden a planificar más, así formulan metas para su texto y luego desarrollan planes para alcanzarlas. Por el contrario, los escritores novatos (sin formación) generalmente realizan poca planificación conceptual explícita antes de escribir, dando como resultado textos con vacíos conceptuales y que pueden no cumplir su objetivo pragmático. Es

importante señalar que el comportamiento de planificación se puede mejorar a través de la instrucción estratégica, partiendo de aspectos como la planificación retórica, la toma de decisiones sobre cómo se expresa mejor el contenido para lograr los objetivos comunicativos y la elección de estructura y vocabulario.

En el caso de los estudiantes de primaria, tomando en cuenta el concepto de alfabetización emergente entendida como "algo que emerge desde el interior del niño desarrollándose en mayor o menor grado según sus experiencias con el lenguaje escrito" (Sulby, 1989, p. 15). Se resalta la importancia de un nutrido ambiente letrado que brinde variedad de oportunidades de interacción con la lectura y la escritura. Es decir, este concepto entiende que el proceso de adquisición formal de la escritura y la lectura es un proceso continuo que se empieza en edades muy tempranas y que surge de entornos de alfabetización y se genera gracias a la interacción social mediada por la escuela.

La estrategia escogida para el desarrollo de la presente investigación combina cinco elementos básicos en su proceso de enseñanza: primero, el modelado cognitivo de las estrategias de escritura, segundo, el traspaso gradual del profesor al alumno del control y regulación de los procesos de escritura, tercero, el uso independiente de las estrategias de autorregulación y planificación trabajadas a través de diferentes técnicas de intervención, cuarto, la práctica colaborativa e independiente del alumnado hasta lograr el dominio de la estrategia y de los procesos de autorregulación y quinto, el uso de técnicas nemotécnicas para favorecer el recuerdo de la estrategia de escritura.

La estrategia denominada Cognitive and Self Regulation Instruction está enfocada en estrategias de planificación y autorregulación en los procesos de escritura. La propuesta de aprendizaje consta de cuatro etapas: enseñanza directa, modelado, práctica emulativa en parejas

y práctica individual. De esta manera, el modelo fomenta, a través de procesos nemotécnicos y de planeación, el desarrollo integral del estudiante. Estas cuatro etapas de instrucción se aplican secuencialmente, lo que permitirá la creación de una intervención pedagógica dividida en nueve sesiones.

Por otra parte, el género literario que se trabajará a través del presente estudio será el narrativo donde el autor relata historias o acontecimientos que pueden ser reales o ficticios, incluye personajes y los describe detalladamente desenvueltos en el trascurso de una historia, sus sentimientos, sus pensamientos, la manera de ver las cosas y los obstáculos que lo afecten a través de esta. Este género es resaltado en los Estándares básicos en formación en lenguaje en todos los niveles de la educación básica, teniendo en cuenta que, en el desarrollo de las habilidades de producción escrita, es considerado el más adecuado para estudiantes de ciclo 1 y 2.

Por último, la leyenda, definida como un texto "en búsqueda de una explicación a través de un relato de un suceso o acontecimiento de forma no racional o científicas (…) que pueden narrar sucesos –reales o irreales. En su estructura, es frecuente la combinación de elementos reales y falsos, pero en lo general, la leyenda no aborda un solo tema, sino varios a la vez, con un componente histórico y moral" (Valenzuela, 2011) fue seleccionada para el adelanto del presente estudio ya que se considera un texto narrativo que no sólo es atractivo para los estudiantes de edades entre 8 y 10 años, sino que contiene un componente cultural y de identidad, lo que permitirá no sólo la cualificación de habilidades de escritura en los estudiantes, sino su desarrollo integral, identitario y de reconocimiento de su entorno, raíces y comunidad. La leyenda cuenta con diferentes componentes que guiarán al estudiante a este crecimiento personal ya que "la leyenda es uno de los elementos que fortalecen la identidad de lugar o de una nación y también

puede propiciar el arraigo al terruño (…) Tendrá un valor histórico por su contenido (sucesos que se narran) y por su antigüedad, y un valor documental (…) Tendrá un valor etnográfico, cuando a través de la narración se identifican costumbres o formas de vida de una población" (Valenzuela, 2011)

Matriz categorial

Unidad de análisis: Proceso y producción de textos narrativos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	FUENTES
Escritura mediada por CSRI	Planeación Modelado Autorregulación Revisión	• Reconoce la audiencia, estructura y el objetivo de un texto antes de empezar a escribirlo. • Hace uso del modelo de planeación guiado por la docente. • Identifica falencias y posibles mejoras en un texto escrito por él mismo. • Realiza revisión y correcciones a sus producciones textuales.	Hayes, Flower (1980) Kellogg (1987) Raquel Fidalgo, Mark Torrance, and Begoña López-Campelo (2017) Zimmerman (1986)

Texto narrativo	Leyenda	• Reconoce la estructura de una leyenda. • Identifica el valor cultural de la leyenda en su propio contexto. • Crea una leyenda a partir de los conceptos y metodología trabajados en clase.	Eugenia Villa (1998) Ernesto Valenzuela Valdiviezo (2011)

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente propuesta de investigación hace parte del núcleo curricular de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo principal objetivo es impulsar proyectos de investigación en instituciones educativas mediante propuestas de intervención pedagógica, en este caso, el presente estudio se inscribe dentro del enfoque cualitativo donde se propende "estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas" (Rodríguez, Gil y Flores. Pág. 32). La investigación cualitativa implica la utilización y recolección de una gran variedad de datos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas para llegar a la solución de una problemática particular.

Esta investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo debido a que utiliza diversos recursos para construir un conocimiento de la realidad social, de esta forma, la investigación cualitativa busca adoptar una actitud abierta al aprendizaje, detectar los procedimientos que exige cada momento, presentar una visión detallada, centrarse en el individuo y comprender las circunstancias del entorno.

A partir del enfoque cualitativo, se establece el paradigma crítico social que guiará toda la investigación, así, este paradigma tiene como objetivo "promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros" (Alvarado y García. 2008. Pág.190) de esta forma, el presente estudio revela un carácter autorreflexivo considerando que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos:

> Pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica (Alvarado y García. 2008. Pág.190).

Así, el objetivo principal de este estudio es permitir al estudiante su propia autonomía a partir del uso y mejoramiento de la lengua materna que está directamente relacionado con la reestructuración del pensamiento, de igual forma, el proceso de escritura permitirá el empoderamiento del estudiante con respecto al manejo de sus conocimientos teóricos, la toma de decisiones, planeación y autorregulación, no solo en sus escritos académicos, sino en la expresión de sus ideas y proyectos.

El presente estudio se establece partiendo de la metodología Investigación Acción Educativa (IAE) que en un primer momento resulta ser una metodología aplicada a estudios sobre realidades humanas capaces de evidenciar las razones por la cuales se está presentando un fenómeno que afecta a una población determinada en un campo definido del saber. En principio, la investigación acción procura modular lo experimental de la ciencia social con las problemáticas sociales reales de un entorno, se considera que dichos problemas parten de lo cotidiano y de esta manera hay una construcción de conocimientos y cambios sociales, de manera que la teoría y la práctica convergen.

La finalidad de la presente investigación se dirige a mejorar la práctica docente, al tiempo que se genera una autocomprensión de ésta en relación con los contextos en los que se realiza. Sin embargo, “el cambio no se justifica por sí mismo, el proceso investigativo debe ser

congruente con los valores educativos, analizando siempre a quién beneficia y a quién perjudica. Los fines, procesos, relaciones interpersonales que genera tienen que ser compatibles con las grandes metas de la educación". (Colmenares, Piñero. 2008 pág. 106). Así, la metodología de investigación acción, en el presente trabajo investigativo, pretende mejorar las acciones, las ideas y, en consecuencia, los contextos relacionados con la labor docente, permitiendo vincular la teoría y la práctica, la acción y la reflexión entre los participantes. De esta forma, se genera un diálogo que busque construir significados con relación al ser y hacer educativo.

Las etapas que se desarrollaron en esta investigación fueron:

Observación y diagnóstico: esta etapa se llevó a cabo en el primer semestre del año 2019, consistió en la identificación de una problemática por medio de la observación no participativa y la reflexión acerca de cómo está problemática afecta al contexto educativo, adicionalmente se aplicó una prueba diagnóstica teniendo en cuenta los estándares básicos de educación, lo que permitió evidenciar la situación problémica relacionada a la comprensión lectora.

Planificación y propuesta de intervención: Esta etapa al igual que la anterior se llevó a cabo en el primer semestre del 2019, se tuvo en cuenta la planeación de las acciones a realizar de una manera reflexiva, teniendo en cuenta las necesidades, preferencias y plan de estudios de la población de este estudio, priorizando el mejoramiento de la problemática diagnosticada.

Acción e intervención: esta etapa se ejecutó en el segundo semestre del año 2019 y parte del primer semestre del año 2020. Una vez diseñada la propuesta, se procedió con las intervenciones pedagógicas previamente aprobadas enfocadas en el mejoramiento del proceso de escritura por medio del modelo CSRI en sus fases de enseñanza directa, modelado, practica en parejas y práctica individual enfocadas en la creación de una leyenda.

Evaluación: esta última etapa se realizó en el primer semestre del 2020, aunque la evaluación estuvo presente en todo momento en la investigación, para detectar los cambios realizados por la implementación de la propuesta de mejoramiento en torno a la situación o problema; se realizó análisis de los resultados obtenidos en los instrumentos de recolección de datos y se presentan en el presente documento.

Instrumentos de recolección de datos

Durante el desarrollo de la presente propuesta se han empleado instrumentos, recursos y técnicas para la recopilación de la información de tipo cualitativo y etnográfico, como el diario de campo (ver anexo 5), la encuesta a los estudiantes (ver anexo 2) y una prueba diagnóstica (ver anexo 3) que sirvió como punto de partida para identificar el enfoque que tendría el estudio. Para delimitar el proyecto fue necesario, en primer lugar, realizar una observación de la institución educativa en la cual se va a intervenir. Así, se identificaron aspectos locativos y del contexto social y económico de la institución.

La observación también ha permitido identificar las diferentes falencias relacionadas con las dificultades en los procesos lingüísticos de los estudiantes del curso 301 y las problemáticas de orden social como la convivencia en el aula y la relación docente-estudiante.

Para la debida interpretación de las observaciones se utilizó el diario de campo uno de los instrumentos que día a día permite sistematizar las prácticas investigativas y permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador [...]en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (1997, p.32)

Como segundo instrumento de recolección de datos se utilizó una prueba diagnóstica que tuvo como finalidad determinar cuáles son las fortalezas y las debilidades de los estudiantes a la hora de leer y comprender un texto y, a la vez, medir su rendimiento en el plano de la escritura. Las actividades planteadas en la prueba diagnóstica se desarrollaron tomando como base los Estándares básicos de competencias en lengua materna y fue desarrollada a través de una fábula (comprensión de lectura) y ejercicios de descripción y narración (habilidad de escritura).

Asimismo, se realizó una encuesta descriptiva cerrada para comprender mejor el lugar que le dan los estudiantes a la lectura y escritura en sus vidas y lograr medir una ciertas características objetivas y subjetivas para recoger datos demográficos (edad, sexo, residencia), socioeconómicos (estrato socioeconómico, nivel de escolaridad), conductuales (actividades, materias y pasatiempos favoritos) y familiares (tipos de familia, acompañamiento).

Consideraciones éticas

Favoreciendo la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 del 8 de Noviembre, 2006) inscrita dentro de la ley colombiana, los estudiantes, los docentes participantes y los padres de familia han sido informados sobre el procedimiento de la propuesta de investigación y del manejo que se le dará a la información y a los datos recogidos a partir de un consentimiento informado que ha sido firmado por los padres (ver anexo 1) con el fin de velar por la protección de los derechos y el bienestar de los estudiantes.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A partir de la metodología seleccionada y teniendo en cuenta el objetivo principal del presente estudio, se establece una intervención basada en la metacognición como estrategia didáctica. Teniendo en cuenta que la escuela debe desplegar competencias cognitivas y didácticas para el desarrollo de la labor docente, la metacognición, entendida como "el dominio y regulación que tiene el sujeto sobre sus propios procesos cognoscitivos" (Tovar-Gálvez, 2008 p. 88) se hace necesaria para la articulación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje y para la mejora de competencias en el estudiante, centrando todo el proceso en él y permitiendo al docente una mayor reflexión e innovación en su labor.

De esta forma, se estableció una propuesta de intervención secuencial dividida en nueve sesiones que propendieron el mejoramiento del proceso de escritura en los estudiantes a través de estrategias metacognitivas, específicamente de planeación y autorregulación sustentados en la metodología CSRI, teniendo en cuenta sus cuatro etapas básicas:

1. Primera etapa: Enseñanza directa - Reflexión

Donde se presentó el programa para mejorar las habilidades de escritura a los estudiantes que se desarrolló en las semanas posteriores, además, se explicaron los recursos y objetivos de la intervención. En esta presentación se hizo necesario explicar a los estudiantes por qué el proceso escritural es importante, fue esencial que los estudiantes percibieran el programa de escritura como algo útil y necesario que contribuirá positivamente a su desempeño tanto en el lenguaje como en todas las demás áreas académicas durante toda su vida.

Después de la presentación, se inició un diálogo en el que se pretendió descubrir lo que hacen los estudiantes cuando tienen que escribir un texto para identificar un estado inicial.

A continuación, se señaló el primer paso para iniciar el proceso de escritura: la planeación. Es importante que durante esta fase el estudiante comprenda que la escritura es un proceso complejo y antes de escribir cualquier texto se deben generar algunos pasos previos. Se implementaron técnicas para que cada estudiante pueda identificar aspectos como la audiencia, el objetivo, ideas principales antes de iniciar su escrito, además de entender cómo funciona la estructura del texto y seleccionar qué recursos pueden funcionar con respecto a su reflexión.

1.1 Conocimiento previo – conocimiento nuevo para llegar a la redacción

En esta etapa, se pretendió activar el conocimiento previo del estudiante, no sólo del proceso de escritura sino de textos anteriormente leídos, se realizó una pequeña reflexión y sensibilización ante textos previamente escogidos.

Posteriormente, se utilizaron estrategias lúdicas para explicar al estudiante herramientas para la redacción, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Estructura del texto narrativo (IDO)
- Organización del texto narrativo
- Coherencia / Cohesión

2. Segunda etapa: Modelado

Esta etapa propendió activar los conocimientos previos aprendidos en las intervenciones anteriores, además dar las primeras pautas para diseñar un modelo de planificación y estrategias de redacción: el propósito de esta sesión fue modelar la implementación de la estrategia de

planificación por medio del docente. El objetivo se centró en que todos los estudiantes dominaran los diferentes pasos de la estrategia de la planeación y su significado antes de comenzar el proceso escritura (práctica).

En esta etapa, la docente en formación recordó constantemente los procesos de planeación y se realizó una conexión con los nuevos temas trabajados en clase y las experiencias previas del estudiante y posteriormente se inició con el proceso de la creación de un primer borrador guiado por la docente misma.

3. Tercera etapa: Práctica emulativa en parejas (Planeación y borrador)

Se buscó que los estudiantes implementaran los conocimientos adquiridos creando primeros bocetos de su texto final, es importante aclarar que en esta fase se trabajó de manera colaborativa por parejas. Cada uno de los estudiantes asumió el rol de creador y monitor a la vez: trabajó en su propio texto a la vez que evaluó y monitoreó el trabajo de su compañero. La idea principal de esta fase fue que el estudiante lograra emular el modelo de planeación y autorregulación brindado por la docente.

4. Cuarta etapa: Práctica individual:

En esta última fase se buscó implementar una práctica individual en la que los estudiantes apliquen estrategias de planificación y redacción, explicadas y modeladas en las anteriores etapas. Se establecieron pequeñas tareas para que el estudiante llegase al objetivo final: la creación de una leyenda.

A través de la presente propuesta metodológica se buscó que el estudiante:

- Lea textos cortos con motivación hacia la escritura.

- Mejore sus capacidades de comunicación específicamente a través del texto escrito.
- Reconozca el valor cultural de las leyendas colombianas.
- Reconozca a sus compañeros y profesor como posible audiencia a sus discursos escritos y orales.
- Respete turnos de habla.
- Desarrolle pensamiento crítico.

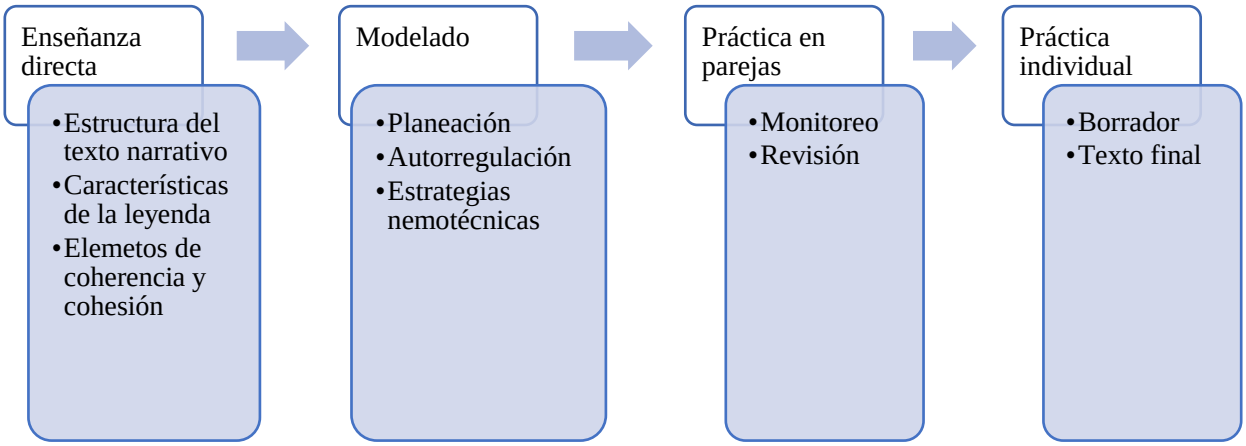


Figura 1: Fases MODELO CSRI Cognitive and Self Regulation Instruction

CAPÍTULO V

ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En el siguiente apartado se efectuará la organización y análisis de datos recolectados en el transcurso del diagnóstico e intervención pedagógica, de esta forma, se busca evidenciar la incidencia del modelo CSRI basado en la metacognición como didáctica para mejorar la producción escrita en los estudiantes de 301 del Colegio Domingo Faustino Sarmiento.

En el transcurso de la intervención pedagógica se desarrollaron varias actividades prácticas que guiaron la creación de productos escritos en diferentes niveles, sin embargo, para el análisis de los resultados se seleccionaron tres textos escritos por cada uno de los estudiantes, para de esta forma, realizar una comparativa adecuada y establecer en qué medida la propuesta de intervención pedagógica contribuyó al mejoramiento del proceso de escritura en la población de estudio. Los textos escritos seleccionados fueron la prueba diagnóstica (aplicada al inicio de este proyecto), el primer texto borrador de la fase emulativa individual y el producto escrito final.

El análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo por medio de las categorías de análisis señaladas en la matriz categorial instituida al inicio de la intervención (ver página 23), a través de las cuales, se establecieron dos rúbricas creadas como escalas tipo Likert, cada indicador fue tomado en cuenta para ejecutar la evaluación de cada texto de muestra y el análisis de los resultados para así, realizar una comparativa adecuada.

La primera escala está enfocada en evaluar los indicadores establecidos para la categoría **Escritura mediada por CSRI** y la segunda, evaluará los indicadores del **texto narrativo** (ver anexo 5)**.** La separación de cada categoría se realiza debido a que el objetivo de este trabajo

investigativo se centra en la evaluación y mejoramiento del proceso de escritura, supeditando el producto escrito final. Así, la segunda rúbrica solo se utilizará para la evaluación del texto final, donde se evidencia los conocimientos con respecto al texto narrativo de la leyenda.

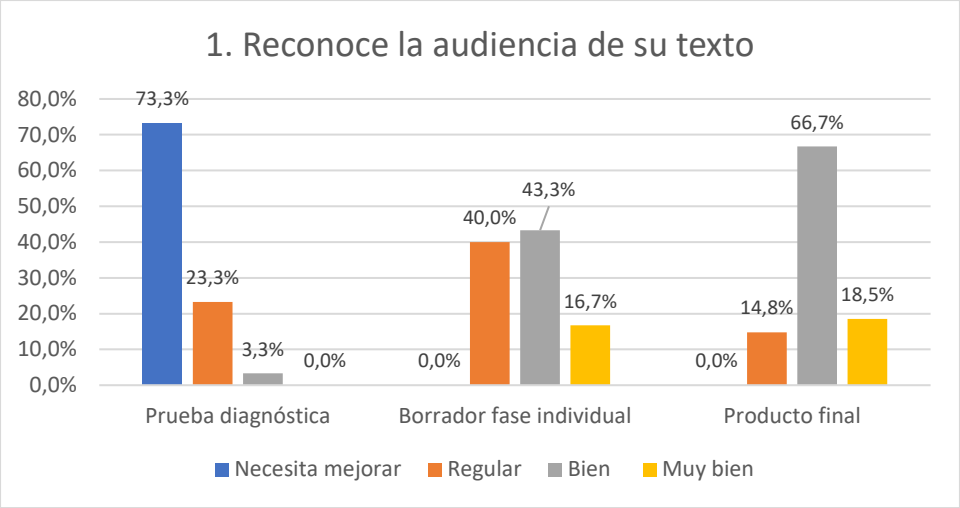
Cada escala fue creada a partir de la elaboración de una serie de enunciados sobre cada tema con base en los indicadores de desempeño y posteriormente la asignación de puntajes a cada uno de estos, se seleccionó la escala de Muy bien, bien, regular y debe mejorar con las puntuaciones de 5, 3, 2 y 1 respectivamente.

Por otra parte, en el caso de los dos estudiantes de inclusión, se vio la necesidad de optar por una evaluación completamente cualitativa del proceso de escritura, obviando el producto final, entendiendo las cualidades y avances particulares de cada uno de los procesos.

Para el debido análisis de los indicadores, se optó por la agrupación de aquellos que estuvieran relacionados entre sí por la teoría, ejercicios trabajados durante las sesiones o por factores externos. De esta forma, se exponen los siguientes resultados:

5.1 Escritura mediada por CSRI

En principio, los tres primeros indicadores: *reconoce la audiencia del texto*, *elige una estructura adecuada para la creación de su texto* y *el texto responde al objetivo final* fueron agrupados debido a que estos fueron trabajados en conjunto durante las sesiones de intervención bajo estrategias de memoria y ejercicios que se encaminaban a la comprensión de estos términos. Dentro del presente estudio se considera que la estructura, el objetivo y el reconocimiento de un lector están ligados de forma codependiente al momento de trabajar el proceso de escritura.

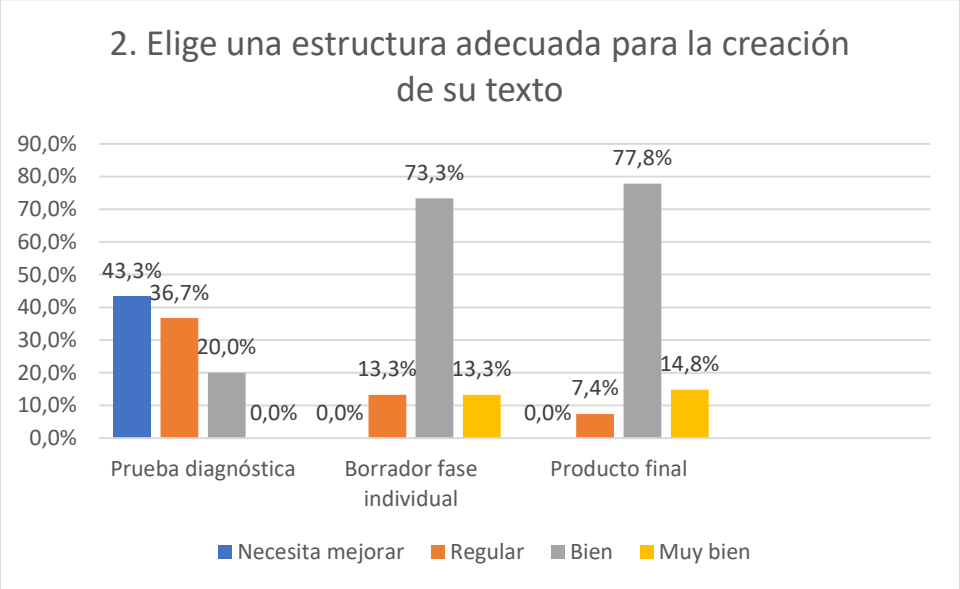


Gráfica 1: Reconoce la audiencia de su texto

Como se evidencia en la gráfica 1, tomando en cuenta el primer indicador *reconoce la audiencia de su texto (toma en cuenta al lector),* en el primer texto un 73,3% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de "necesita mejorar", un 23,3% en "regular", y un 3,3% en "bien", mientras que ningún estudiante fue evaluado en el nivel de "muy bien".

En el segundo texto, un 40% de los estudiantes fue estimado en el nivel de "regular", un 43,3% en "bien", y un 16,7% en "muy bien", mientras que ningún estudiante fue evaluado en el nivel de "necesita mejorar".

En el tercer texto, un 14,8% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de "regular", un 66,7% en "bien", y un 18,5% en "muy bien", mientras que ningún estudiante fue estimado en "necesita mejorar".

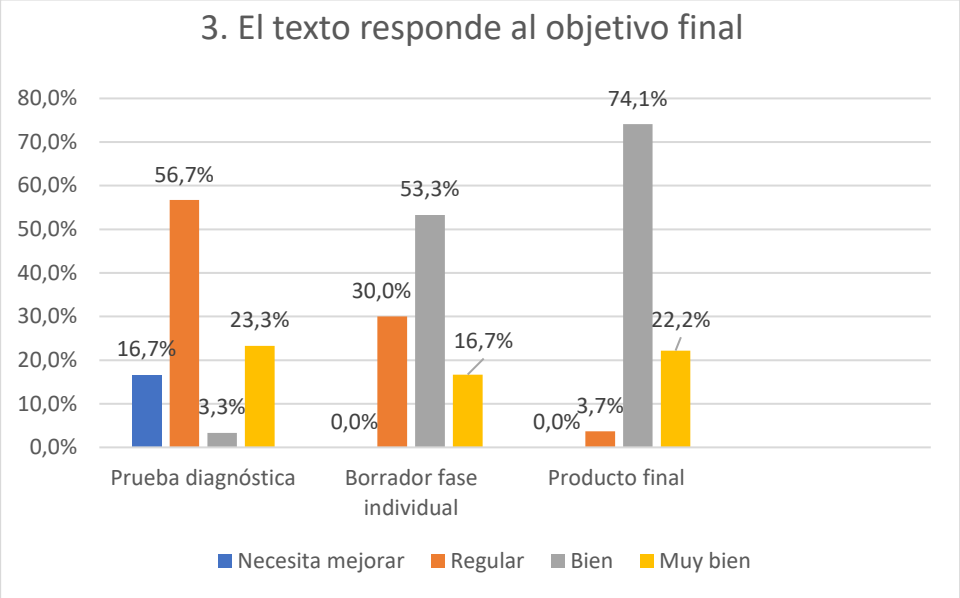


Gráfica 2: Elige una estructura adecuada para la creación de su texto

Para el segundo indicador *elige una estructura adecuada para la creación de su texto*, como se observa en la gráfica 2, en el primer texto un 43,3% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de “necesita mejorar”, un 36,7% en “regular”, y un 20% en “bien”, mientras que ningún estudiante fue evaluado en el nivel de “muy bien”.

En el segundo texto, un 13,3% de los estudiantes fue evaluado con “regular”, un 73,3% con “bien”, y un 13,3% con “muy bien”, mientras que ningún estudiante fue evaluado con “necesita mejorar”.

En el tercer texto, un 7,4% de los estudiantes fue evaluado con “regular”, un 77,8% con “bien”, y un 14,8% con “muy bien”, mientras que ningún estudiante fue evaluado con “necesita mejorar”



Grafica 3: El texto responde al objetivo final

Según los datos incluidos en la gráfica 3, con respecto al tercer indicador *el texto responde al objetivo final*, en el primer texto un 16,7% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de "necesita mejorar", un 56,7% en "regular", un 3,3% en "bien", mientras que un 23,3% fue evaluado en el nivel de "muy bien".

En el segundo texto, un 30% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de "regular", un 53,3% en "bien", y un 16,7% en "muy bien", mientras que ningún estudiante fue estimado en el nivel de "necesita mejorar".

En el tercer texto, un 3,7% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de "regular", un 74,1% en "bien", y un 22,2% en "muy bien", mientras que ningún estudiante fue evaluado en el nivel de "necesita mejorar".

Es necesario aclarar que el reconocimiento de la audiencia para un texto escrito y la selección de una estructura adecuada según la intención de éste, son algunos de los logros

establecidos en los Estándares básicos de competencias en lenguaje para los ciclos 1 y 2. Estas características son mencionadas por los autores Bereiter y Scardamalia en su trabajo *Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita* (1992), donde se realiza una diferenciación entre los considerados escritores novatos (sin formación) y escritores avanzados o expertos; en su trabajo se establecen los términos de "buena forma" y "prosa para el escritor", que se relacionan directamente con el indicador 1 y 2 respectivamente y el término "coherencia tópica" relacionada con el tercero. Según los autores, a medida que el niño va avanzando en su etapa escolar, va afinando algunos aspectos como el reconocimiento de una estructura interna en el texto y la conexión de ideas en pro de un lector y dejando de lado aspectos como la grafía de las letras, su correspondencia sonora y la separación de frases ya que estos procesos se vuelven automáticos, concentrándose así en cumplir con el objetivo final del texto.

Cabe aclarar que este es un proceso que toma tiempo, y por supuesto, es la escuela quien debe intervenir en él, así, se hace importante aclarar que el tiempo de diferencia entre el primer texto de muestra (prueba diagnóstica) y el texto final fue de alrededor de un año, tiempo durante el cual los estudiantes accedieron a la malla curricular propia del grado tercero y cuarto con asignaturas que favorecían el proceso de escritura como español, ciencias sociales, emprendimiento y el proyecto institucional "periódico escolar", por lo que el desarrollo positivo de esta características se puede conceder al desarrollo natural del estudiante con asistencia del modelo CSRI.

Con referencia al primer indicador *reconoce la audiencia de su texto (toma en cuenta al lector)*, se evaluó el proceso de escritura en relación con las necesidades del posible lector, lo que puede dificultar o facilitar la comprensión de un texto, cabe señalar que en la prueba diagnóstica, la mayor parte de los estudiantes realizó un escrito poco comprensible, con vacíos narrativos

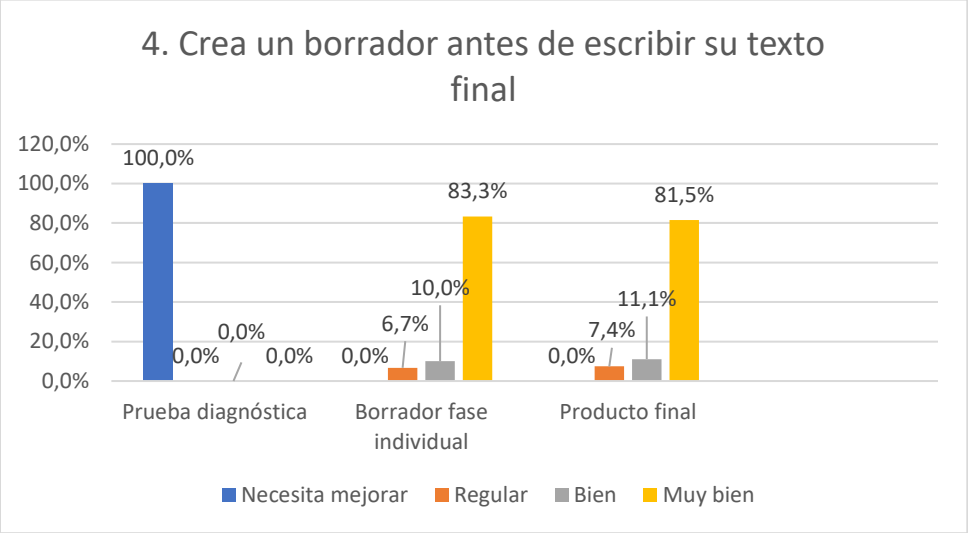
importantes donde el estudiante suponía que el lector de su texto conocía de antemano su historia y no era necesario extenderse en detalles, mencionaban participantes en su narración sin un contexto previo usando simplemente nombres o apodos y mencionando lugares como “en el parque” o “en el trabajo de mi papá” sin dar muchos detalles, a pesar de que esta información era fundamental para la comprensión del texto. Para el segundo indicador *elige una estructura adecuada para la creación de su texto*, la mayor parte de los estudiantes no usó una estructura clara en su escrito, simplemente ideas a modo de frase separadas mediante signos de puntuación, el estudiante no detectaba cuál era el inicio y el final de su relato. Por otro lado, el objetivo final del texto (el cual era detallar cuál había sido el día más feliz de su vida), no se cumplió o se hizo de manera incompleta en la mayor parte de los textos, los estudiantes se limitaron a contar una anécdota sobre hechos que ocurrieron en los días anteriores, sin atender a la instrucción dada.

El mejoramiento de estas características en el borrador de la fase individual y el texto final se asistió mediante el modelo CSRI ya que éste toma como base el conocimiento de una estructura interna en el texto escrito que, a su vez, tiene como sustento elementos teóricos en relación con el posible lector y el objetivo final del texto, así, iniciando con la intervención pedagógica se utilizó la estrategia nemotécnica AEIOU, donde A es la posible audiencia (lector), E es la estructura adecuada para cada texto, la I indica las ideas o contenido, la O hace referencia al objetivo final del texto y la U es la unión de todos los elementos mencionados.

Adicionalmente, en los siguientes ejercicios prácticos, se intentó hacer consiente la existencia del lector y la estructura interna a través de la reescritura de un mismo texto en función de quien lo esté leyendo (mamá, compañero de un curso menos, profesora, hermanos) y en función a su forma (carta, anécdota, relato oral) y, a través del monitoreo por parejas, se reforzó esta información donde en caso de encontrar un vacío contextual o conceptual, los

mismos estudiantes realizaban la observación pertinente, a su vez esta corrección en el texto de cada compañero, permitió al estudiante hacer correcciones pertinentes en el suyo. En suma, se estableció la estrategia IDO (Imagina, desarrolla y organiza ideas) en pro del reconocimiento de la estructura. Es importante añadir que cada vez que el estudiante se alejaba del objetivo final, la docente en formación realizaba preguntas que lo guiaran a éste.

A continuación, los indicadores de *realiza un borrador antes de escribir su texto final* y *realiza mejoras a medida que avanza*, fueron agrupados para su análisis ya que ambos hacen referencia al ejercicio de planeación, revisión y autocorrección, establecidos como ejes principales de la fase de modelado en las etapas de práctica emulativa en parejas y práctica individual.

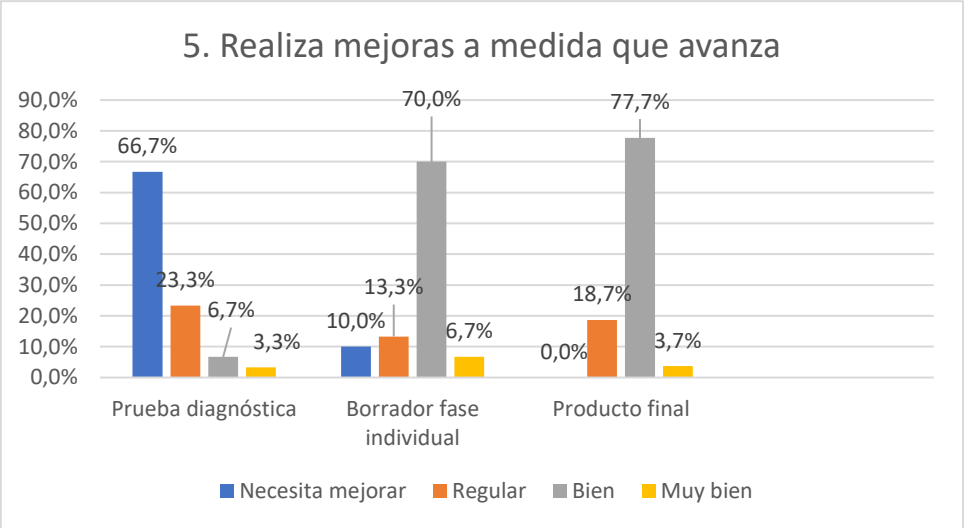


Gráfica 4: Realiza un borrador antes de escribir su texto

Como se evidencia en la gráfica 4, para el cuarto indicador *crea un borrador antes de escribir su texto final*, en el primer texto todos los estudiantes obtuvieron la evaluación de "necesita mejorar".

En el segundo texto, un 6,7% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de “regular”, un 10% en “bien”, y un 83,3% en “muy bien”, mientras que ningún estudiante fue evaluado con “necesita mejorar”.

En el tercer texto, un 7,4% de los estudiantes fue evaluado con “regular”, un 11,1% con “bien”, y un 81,5% con “muy bien”, mientras que ningún estudiante fue evaluado con “necesita mejorar”



Gráfica 5: Realiza mejoras a medida que avanza

En el quinto indicador *realiza mejoras a medida que avanza*, en el primer texto un 66,7% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de “necesita mejorar”, un 23,3% en “regular”, un 6,7% en “bien”, mientras que un 3,3% fue evaluado en “muy bien”.

En el segundo texto, un 10% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de “necesita mejorar”, un 13,3% en “regular”, un 70% en “bien” y un 6,7% en “muy bien”.

En el tercer texto, un 18,5% de los estudiantes fue estimado en el nivel de “regular”, un 77,8% en “bien”, y un 3,7% em “muy bien”, mientras que ningún estudiante fue evaluado en el nivel de “necesita mejorar”

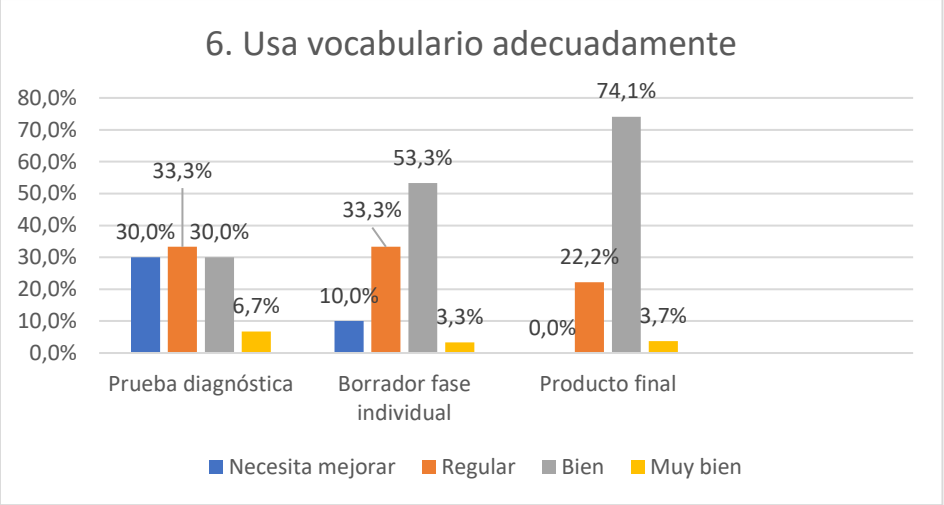
Desde la perspectiva del modelo CSRI, el primer paso para iniciar el proceso de escritura es la planeación, de esta forma, a partir de la primera fase de intervención se hizo hincapié en que el estudiante comprendiera que la escritura es un proceso complejo y antes de escribir cualquier texto se deben generar algunos pasos previos. A pesar de que la creación del borrador para cada texto fue de carácter obligatorio y explícito, de allí la evolución del cuarto indicador *crea un borrador antes de escribir su texto final* de casi un 100%, el principal objetivo de este no fue el cumplimiento de una tarea u obtener una calificación sino permitir al estudiante reconocer la función de este, en orden de obtener un texto mejorado, así, el estudiante podría interiorizar su importancia y validez.

Se implementaron técnicas para que cada estudiante pudiera diseñar un modelo de planificación relacionado con la creación de un borrador y a partir de este, se empezaran a implementar mejoras en el texto hasta llegar al producto final. En principio, la metodología utilizada fue la de imitación sobre cómo crear un borrador y ejemplos relacionados con el mejoramiento del texto a través de la relectura y revisión de éste. La docente en formación recordó antes de cada práctica los procesos de planeación permitiendo al estudiante elegir el que más se le facilitara o resultara útil en cada caso y a partir del propio borrador creado, luego de ser trabajado en varias sesiones posteriores, se generó el texto final dando como resultado un progreso del 77% bajo el indicador *realiza mejoras a medida que avanza.*

Sin embargo, el resultado del cuarto indicador *crea un borrador antes de escribir su texto final* puede ponerse en duda, ya que, en talleres posteriores realizados durante el inicio del 2020,

los estudiantes no realizaron esta práctica ya que consideraban que los ejercicios propuestos eran cortos y no requerían un borrador previo.

Para el análisis de los indicadores *usa vocabulario adecuadamente* y *hace buen uso de la ortografía*, se optó por su agrupación ya que se estableció que su evolución se dio mediante factores externos y efectos colaterales en las intervenciones, es decir, el modelo CSRI no trabaja directamente estos aspectos, pero sí pueden verse modificados a través del proceso de revisión y mejoramiento del texto escrito.

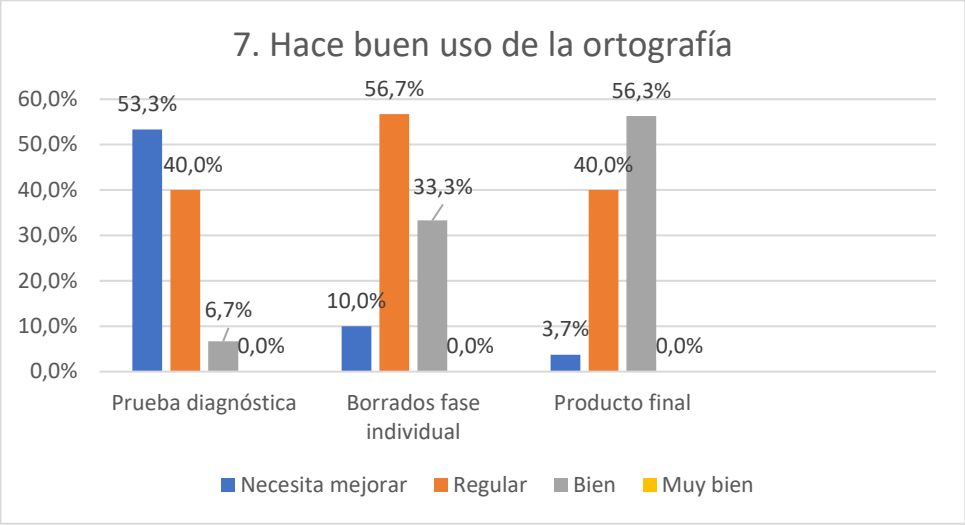


Gráfica 6: Usa vocabulario adecuadamente

Como se muestra en la gráfica 6, con respecto al sexto indicador *usa vocabulario adecuadamente*, en el primer texto un 30% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de "necesita mejorar", un 33,3% en "regular", un 30% en "bien", mientras que un 6,7% fue estimado en el nivel de "muy bien".

En el segundo texto, un 10% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de "necesita mejorar", un 33,3% en "regular", un 53,3% en "bien", y un 3,3% en "muy bien".

En el tercer texto, un 22,2% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de “regular”, un 74,1% en “bien”, y un 3,7% en “muy bien”, mientras que ningún estudiante fue evaluado con “necesita mejorar”



Gráfica 7: Hace buen uso de la ortografía

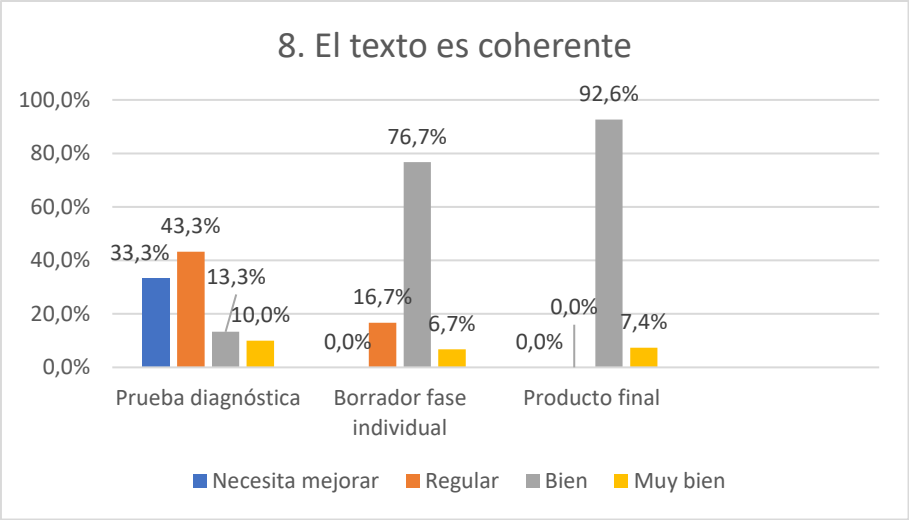
Para el séptimo indicador *hace buen uso de la ortografía,* en el primer texto un 53,3% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de “necesita mejorar”, un 40% en “regular”, un 6,7% en “bien”, mientras que ninguno de los participantes fue evaluado en el nivel de “necesita mejorar”.

En el segundo texto, un 10% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de “necesita mejorar”, un 56,7% en “regular”, un 33,3% en “bien”, mientras que ninguno de los participantes fue estimado en el nivel de “necesita mejorar”.

En el tercer texto, un 3,7% de los estudiantes fue evaluado en “necesita mejorar”, un 40% en “regular”, y un 56,3% en “bien”, mientras que ningún estudiante fue evaluado en el nivel de “muy bien”

En relación con los indicadores de *usa vocabulario adecuadamente* y *hace buen uso de la ortografía* es importante señalar que durante la intervención pedagógica se realizaron sesiones de apoyo adicionales a las docentes titulares durante las clases de español y ciencias sociales y aprovechando que ambas asignaturas contaban con un componente de producción textual importante, las docentes titulares y la docente en formación propendieron el mejoramiento de estas habilidades usando el sistema de corrección sobre el texto escrito para hacer consciente al estudiante de los posibles errores cometidos, además, mediante el proyecto institucional "periódico escolar" los factores gramaticales, redacción y ortografía se vieron reforzados a lo largo del año 2019 por parte de la institución.

Por otra parte, el acercamiento a pequeños textos narrativos durante las intervenciones propuestas pudo contribuir al mejoramiento de estas habilidades. Finalmente, es importante destacar que dentro de la propuesta CSRI, como se mencionaba anteriormente, se buscó encaminar al estudiante a la corrección y mejoramiento de su propio texto a través de herramientas de autorregulación y revisión por parejas, así, los estudiantes pudieron corregir errores ortográficos y vacíos semánticos detectados por su compañero, la docente o él mismo y seleccionar el vocabulario adecuado para expresar sus ideas claramente.



Gráfica 8: El texto es coherente

Por último, para el octavo indicador *el texto es coherente*, en el primer texto un 33,3% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de "necesita mejorar", un 43,3% en "regular", un 13,3% en "bien", mientras que un 10% fue evaluado en el nivel de "muy bien".

En el segundo texto, un 16,7% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de "regular", y un 76,7% en "bien" y un 6,7% en "muy bien", mientras que ningún estudiante fue evaluado en el nivel de "necesita mejorar".

En el tercer texto, un 92,6% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de "bien" y un 7,4% en "muy bien", ningún estudiante fue evaluado en los niveles de "necesita mejorar" y "regular".

Dentro de la propuesta de intervención pedagógica, se pretendió activar el conocimiento previo del estudiante, no sólo del proceso de escritura sino de textos preliminarmente leídos, además se buscó el acercamiento del estudiante a textos escogidos con anterioridad que se relacionaban directamente con la temática del texto final. Posteriormente, se utilizaron estrategias lúdicas para explicar al estudiante herramientas para la redacción, teniendo en cuenta

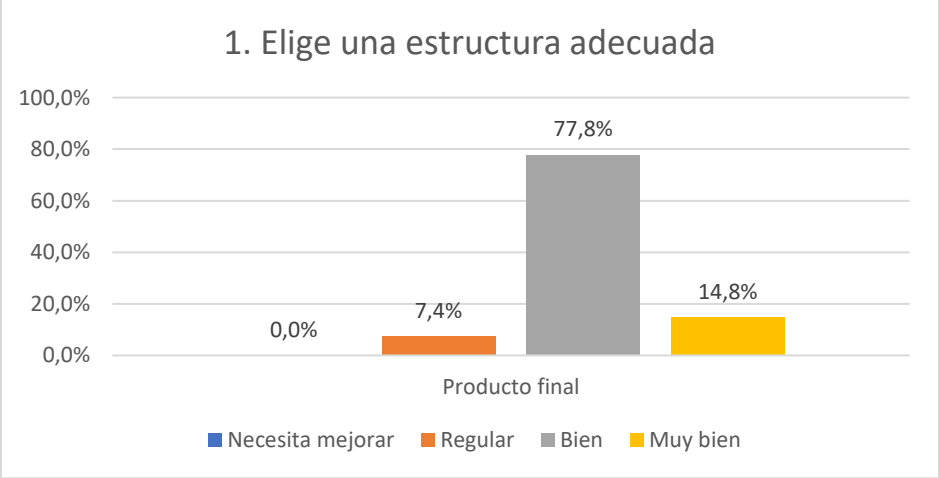
aspectos como la estructura y en relación con esta, la coherencia dentro de su texto, así, el estudiante hizo conciencia sobre qué es la coherencia en el texto escrito y su estructura en pro de mejorar la comprensión de un posible lector relacionándose así con los indicadores 1 *reconoce la audiencia de su texto* y 3 *el texto responde al objetivo final* y haciendo uso de las herramientas de autorregulación, relectura y corrección tendió a mejorar esta habilidad en el primer borrador de la fase final y en el texto final.

Es importante resaltar, que al igual que en anteriores indicadores, el desarrollo natural del estudiante en su etapa escolar bajo la malla curricular de la institución contempla el desarrollo de textos coherentes, de esta forma, a lo largo del año escolar se trabajó esta habilidad, no solo durante las intervenciones propias del modelo CSRI sino en las actividades de apoyo por parte de la docente en formación y específicamente en el trabajo en clase por parte de las docentes titulares.

5.2 Texto narrativo: Leyenda

A continuación, se detallarán los resultados y análisis para el tercer texto de prueba o texto final. Es importante señalar que los resultados expuestos tienen un limitante ya que los padres de familia pudieron asistir a los estudiantes en la entrega de este documento. Sin embargo, tomando como base el primer borrador (segundo texto de muestra), se estableció la validez de éste como material de muestra.

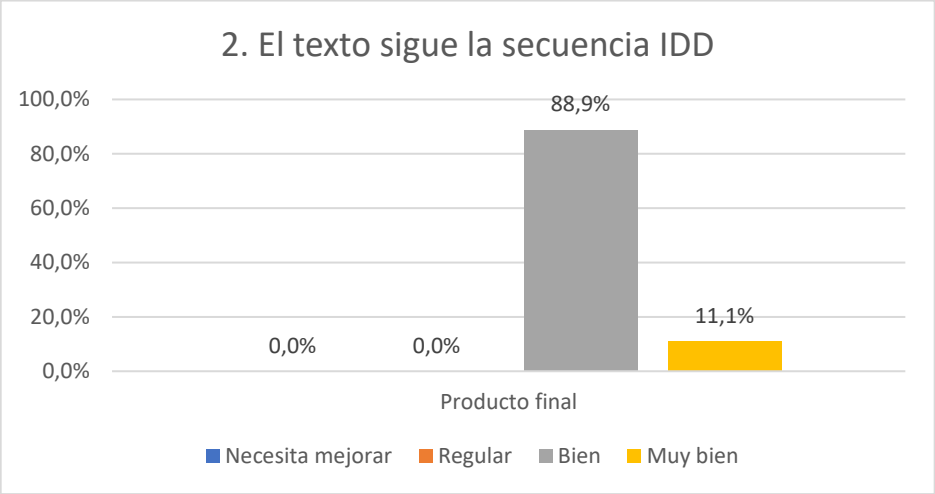
En primer lugar, se agrupan los indicadores *elige una estructura adecuada para este tipo de textos* y *el texto sigue la secuencia IDD (Inicio, desarrollo, desenlace)* teniendo en cuenta que ambos indicadores tienen como sustento la estructura interna de un texto narrativo y la estructura específica para el texto objetivo: la leyenda.



Gráfica 9: Elige una estructura adecuada para este tipo de texto

En el primer indicador *elige una estructura adecuada para este tipo de textos* (ver gráfica 9), un 7,4% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de “regular”, un 77,8% en “bien” y un

14,8% en “muy bien”, mientras que ningún estudiante fue evaluado en el nivel de “necesita mejorar”.



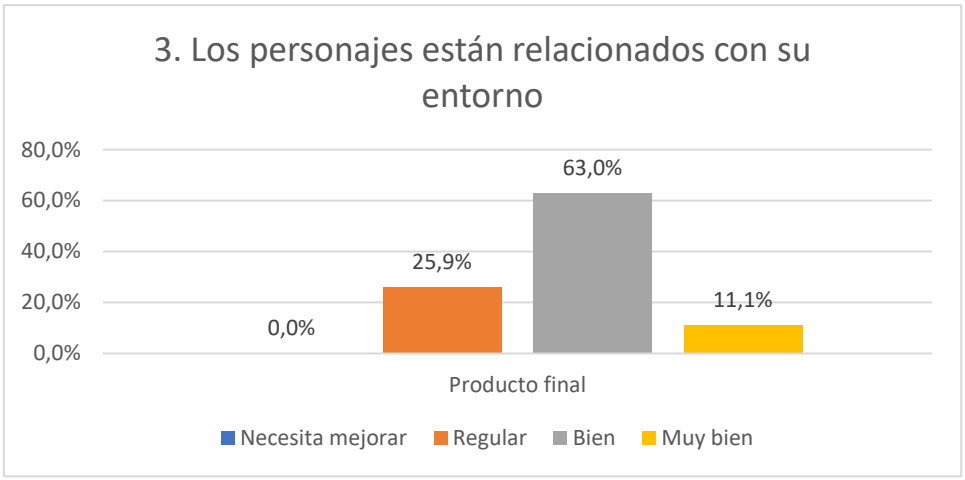
Gráfica 10: El texto sigue la secuencia IDD (Inicio, desarrollo, desenlace)

Como se evidencia en la gráfica 10, con respecto al cuarto indicador *el texto sigue la secuencia IDD (Inicio, desarrollo, desenlace),* un 88,9% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de “bien” y un 11,1% en “muy bien”, ningún estudiante fue evaluado en los niveles de “necesita mejorar” y “regular”.

Haciendo uso de las estrategias nemotécnicas propias del modelo CSRI de AEIOU, donde E hace referencia a la estructura del texto y la estrategia IDO (imagina, desarrolla y organiza ideas) establecidas en diferentes sesiones durante el proceso de intervención pedagógica, se evidencia que, en el producto final escrito, los estudiantes respondieron positivamente frente a estos indicadores de evaluación, así, los textos finales demuestran una introducción adecuada al personaje o temática central de la leyenda donde se explica ya sea su origen o comportamiento, un desarrollo donde se establece un problema para este y un desenlace donde se denota una enseñanza o se establece un valor moral propio de su cultura. Es importante

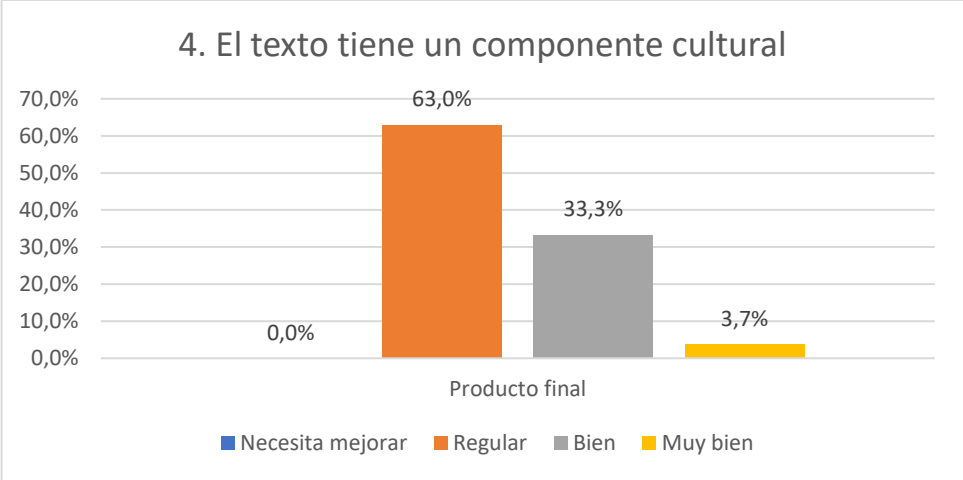
señalar que, durante las clases teóricas, se abordó este tema específicamente contando con ejemplos de leyendas colombianas como “la muelona”, “el dorado”, “la patasola” y “los duendes”.

A continuación, se agrupan los indicadores *los personajes creados están relacionados con su entorno* y *el texto tiene un componente cultural* ya que estos están relacionados con la unidad cultural propia de la leyenda.



Gráfica 11: Los personajes creados están relacionados con su entorno

Según los datos registrados para el tercer indicador *los personajes creados están relacionados con su entorno*, un 25,9% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de “regular”, un 63% en “bien” y un 11,1% en “muy bien”, mientras que ningún estudiante fue evaluado en el nivel de “necesita mejorar”.



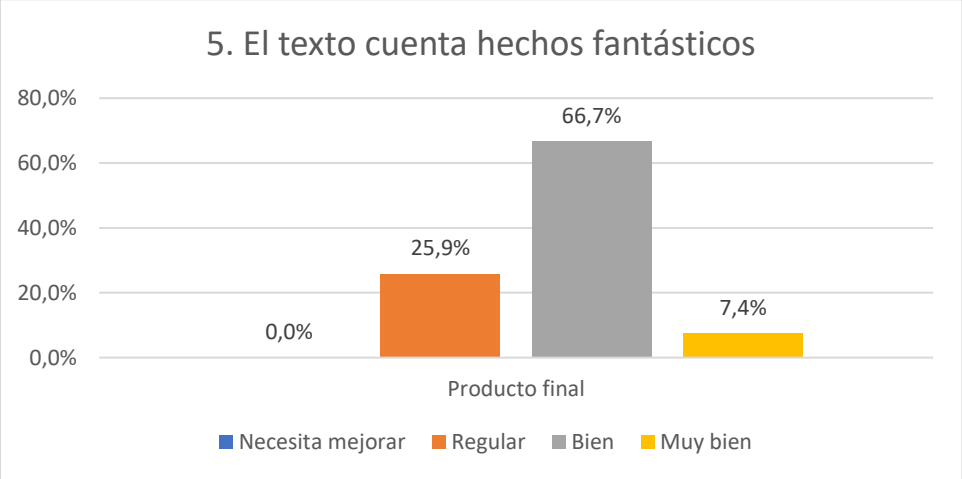
Gráfica 12: El texto tiene un componente cultural

Como se evidencia en la gráfica 12, para el cuarto indicador *el texto tiene un componente cultural*, un 63% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de "regular", un 33,3% en "bien", y un 3,7% en "muy bien" ningún estudiante fue evaluado en el nivel de "necesita mejorar".

Para el desarrollo del texto final fue necesario explicar a los estudiantes que la leyenda, además de narrar una historia de magia y misterio, contiene un componente cultural muy importante, es decir, permite conocer las costumbres, creencias y hábitos de una comunidad en específico y los personajes que allí aparecen, generalmente son muy cercanos a la población en la que se desarrolla. Este texto narrativo fue seleccionado ya que contiene un componente cultural y de identidad, lo que permitió no sólo la cualificación de habilidades de escritura en los estudiantes, sino su desarrollo integral, identitario y de reconocimiento de su entorno, raíces y comunidad. La leyenda cuenta con diferentes componentes que guían al estudiante a este crecimiento personal fortaleciendo la identidad de lugar de origen y fomentando un valor etnográfico, cuando a través de la narración se identifican costumbres o formas de vida de una población. De esta forma, el estudiante fue guiado al desarrollo de un texto con estas

características, a través de sesiones de lectura de leyendas autóctonas de lugares como Bogotá, Valledupar, la costa Caribe y Venezuela, mediante la ayuda de los padres de familia con ejercicios de indagación y reconocimiento cultural contando con instrucciones específicas para encaminar al estudiante al objetivo planteado, obteniendo un resultado efectivo.

Por otra parte, según Graves (1991) "existe una alta posibilidad de que un niño seleccione una temática cercana a su entorno ya que tratarlas les ayuda a desarrollar seguridad en sí mismos relacionando su escrito, por supuesto, con sus experiencias previas, es decir, escriben acerca de aquello que conocen".



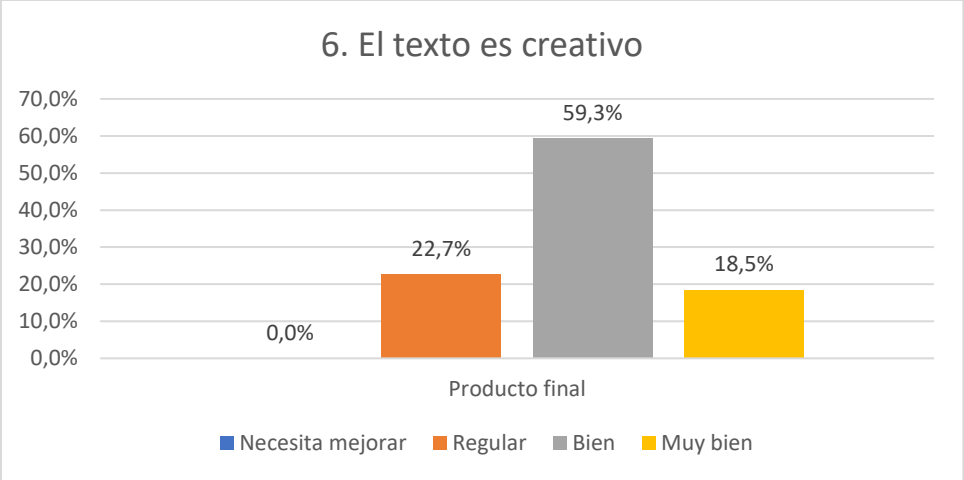
Gráfica 13: El texto cuenta hechos fantásticos

Para el quinto indicador *el texto cuenta hechos fantásticos,* como se evidencia en la gráfica 13 un 25,9% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de "regular", un 66,7% en "bien", y un 7,4% en "muy bien" ningún estudiante fue evaluado en el nivel de "necesita mejorar".

La leyenda puede narrar sucesos reales o irreales. En su estructura, es frecuente la combinación de elementos reales y fantásticos y en lo general, la leyenda no aborda un solo tema, sino varios a

la vez, con un componente histórico y moral. Es importante señalar que “todo el proceso de producción textual se encuentra determinado por las posibilidades que los niños tienen de interactuar con textos literarios, así el niño tenderá a escribir lo que ya conoce y, sobre todo, lo que le guste” (Tovar y Ortega et al, 2005), de allí, la selección de este tipo de texto para el presente estudio teniendo en cuenta el atractivo de los hechos fantásticos para niños de entre 8 y 11 años y teniendo en cuenta el carácter oral y público de estos relatos, se consideró muy probable que el estudiante ya conociera estos relatos. Como se mencionó, durante las intervenciones, los estudiantes participaron activamente en sesiones de lectura de leyendas colombianas como “la muelona”, “el dorado”, “la patasola” y “los duendes” y cuentos como “el retrato oval” y “William Wilson”.

La idea de la inclusión de elementos fantásticos partió de la instrucción de la implementación de una enseñanza o del desarrollo de un valor moral, así los estudiantes pudieron hacer uso de una actividad ficticia, paranormal o maravillosa para idear un personaje o una situación en las que un individuo tuviera una consecuencia negativa por actuar de manera incorrecta. Los estudiantes usaron como ejemplo los textos trabajados en clase, esto es evidente por algunos personajes con nombres o características similares en su texto final.



Gráfica 14: El texto es creativo

Por último, para el sexto indicador *el texto es creativo,* un 22,7% de los estudiantes fue evaluado en el nivel de "regular", un 59,3% en "bien", y un 18,5% en "muy bien" ningún estudiante fue evaluado en el nivel de "necesita mejorar".

En el campo educativo y en la sociedad en general, existen diversas posturas frente al concepto de creatividad, así el desarrollo de una escritura creativa resulta ser una herramienta fundamental en el aula que permite enriquecer los procesos textuales y su desarrollo en los estudiantes. Así, se invitó a los estudiantes a usar herramientas que le permitieran crear un texto llamativo y creativo donde al menos uno de los personajes fuese completamente inventado pero que contara a su vez con elementos de su entorno. Adicionalmente, se les solicitó añadir elementos gráficos que contribuyeran a la historia, esto con el fin de ser expuestos en la entrega de boletines frente a los padres de familia.

Los resultados obtenidos sugieren la efectividad del Modelo CSRI para el desarrollo y la cualificación del proceso de escritura en la población de estudio, sin embargo, es muy importante aclarar que esta investigación se ha desarrollado en un contexto escolar y población específicos,

por lo que cabe preguntarse por las posibilidades de generalización de dichos resultados a otras poblaciones y otros contextos escolares con características y niveles socioeconómicos y culturales diferentes.

Por otra parte, se hace necesario reconocer otra limitación del estudio, ya que la recolección de datos y textos de prueba se llevó a cabo en un periodo de tiempo extenso (un año y 3 meses) debido a diferentes factores sociales y sanitarios y la población de estudio continuó su exposición a procesos académicos, ejercicios prácticos de producción textual y elementos teóricos y prácticos propios de su nivel educativo por parte de la institución educativa y padres de familia que pudieron contribuir a los resultados obtenidos. La medida de eficacia del modelo CSRI, sin embargo, se ha comprobado en estudios previos a éste (véase Torrance et al., 2007; Fidalgo et al., 2008 y García y Fidalgo, 2003) donde se avala la eficacia del enfoque metacognitivo de enseñanza de la escritura, centrado en el enfoque de modelado y autorregulado del proceso escritural para la mejora de la competencia escrita de los estudiantes, confirmando las conclusiones obtenidas en el presente estudio.

5.3. Estudiantes de inclusión:

A continuación, se llevará a cabo el análisis de los resultados obtenidos durante el proceso de intervención de los estudiantes de inclusión:

Estudiante 1: discapacidad motora por parálisis cerebral

El estudiante 1 hace parte del programa de inclusión del distrito debido a su discapacidad motora por una parálisis cerebral, toma clases e interactúa con profesores y estudiantes con normalidad y cumple con sus tareas y objetivos académicos según el nivel exigido. Sin embargo,

el estudiante presenta serias dificultades para realizar funciones motoras como caminar, hablar, escribir, dibujar, etc. Por lo que los profesores suelen colaborarle con tiempo adicional para las actividades, una ubicación privilegiada en el salón de clase y la posibilidad de pausas constantes durante la jornada escolar, aun así sus materiales de estudio suelen verse afectados: sus trabajos escritos evidencian esfuerzo adicional para mantener una letra legible, imprime mucha fuerza en sus escritos lo que marca las páginas con grafito, la posición de su cuerpo daña las hojas de su cuaderno y normalmente requirió mucho más tiempo para cumplir con la tarea final establecida precisamente por el esfuerzo que requiere para realizar un texto escrito completo. Su letra es poco legible como se evidencia a continuación:

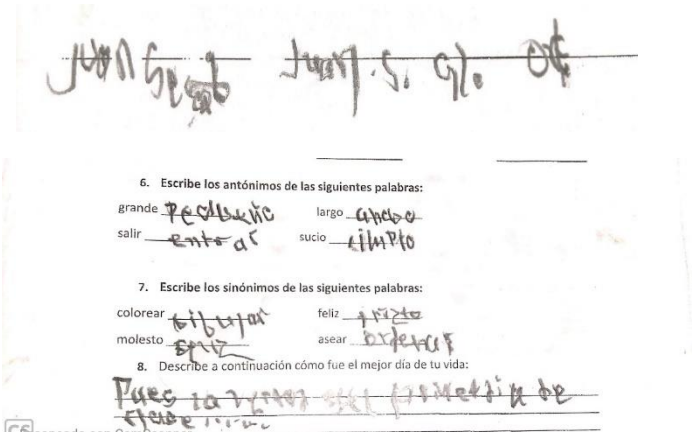

6. Escribe los antónimos de las siguientes palabras:
grande pequeño largo ancho
salir entrar sucio limpio
7. Escribe los sinónimos de las siguientes palabras:
colorear pintar feliz
molesto asear
8. Describe a continuación cómo fue el mejor día de tu vida:

Figura 2: Muestra trabajo individual estudiante 1

Durante las fases de intervención, teniendo en cuenta la condición del estudiante, se promovió la producción textual asistida con un estudiante de grado noveno de la misma institución quien se encontraba cumpliendo su servicio social, así él se encargó de ayudarlo a escribir y a realizar pausas activas durante las sesiones de intervención de manera personalizada, lo que le permitió al estudiante 1 participar activamente en clase.

El alumno participó en las intervenciones y ejercicios propuestos y la docente en formación privilegió la expresión de ideas cortas al momento de hablar y escribir. Con respecto al aspecto de planeación, el estudiante utilizó la estrategia de *outline*, numerando ideas principales de manera abreviada y reorganizándolas para darle sentido a su texto, esta estrategia fue sugerida para superar la barrera de la motricidad: al tener que escribir menos, el estudiante pudo enfocarse en el contenido del texto y pudo ser consciente de la validez de la planificación en el proceso de escritura, permitiendo la autorrevisión y la mejora del texto final de manera completa.

Durante actividades realizadas en grupo donde el estudiante no tuvo que escribir él mismo, demostró participación activa, hizo referencia al reconocimiento de la audiencia y el objetivo del texto y atendió correctamente a las recomendaciones señaladas, además, hizo referencia al reconocimiento de una macroestructura del texto y la revisión de ésta en función de la idea que quiere expresar, demostrando así atención y práctica a las intervenciones.

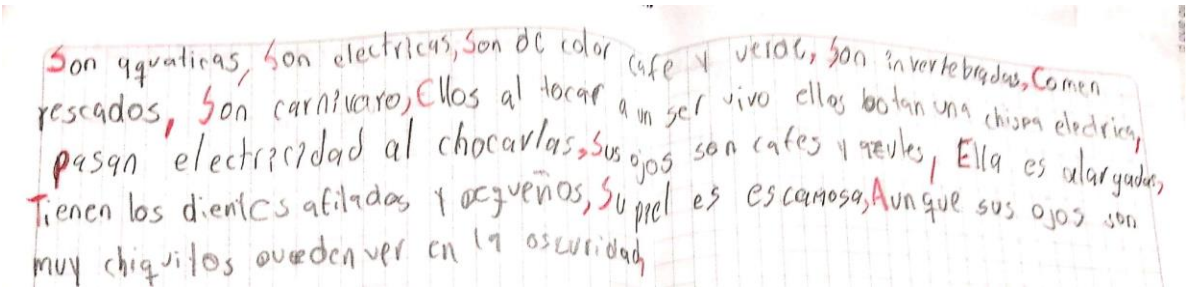


Figura 3: Muestra trabajo en grupo estudiante 1

A pesar de que el estudiante había demostrado frustración al no poder controlar sus movimientos físicos, al recibir apoyo terapéutico y asistencia psicológica, según su docente titular, el estudiante fue motivado gradualmente en todas las áreas académicas. De esta forma se procuró trabajar el aspecto de autorregulación bajo el concepto de control, no solo del proceso de escritura sino principalmente en aspectos motivacionales y manejo de la frustración,

manteniendo la concentración y el interés de la tarea inicial, esto mediado principalmente por el trabajo en parejas y grupos y en el acercamiento a textos que realmente le interesaron además del planteamiento de metas grupales (indicadores).

Dentro de los resultados obtenidos, es importante señalar que debido a que el estudiante 1 no ha logrado automatizar completamente subprocesos básicos del proceso de escritura como la caligrafía, separación de palabras, ortografía básica, entre otros, su atención se ve enfocada a estos, es decir, el estudiante se preocupa más por la forma de su escritura que por el contenido de esta. Sin embargo, al recibir asistencia constante el estudiante demostró mejoría en aspectos como uso de vocabulario, uso de conectores, y logró escribir un texto completo coherente y adecuado al final de la intervención:

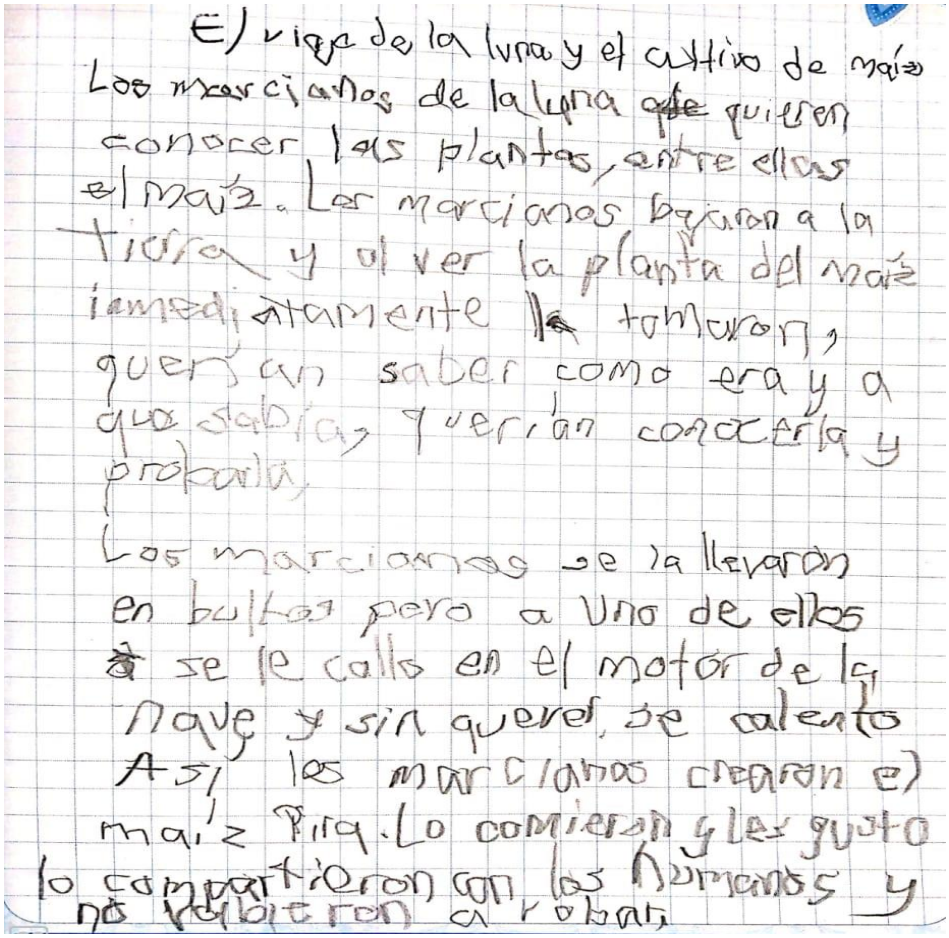

El viaje de la luna y el cultivo de maíz
Los marcianos de la luna que quieren
conocer las plantas, entre ellas
el maíz. Los marcianos bajaron a la
tierra y al ver la planta del maíz
inmediatamente la tomaron,
querían saber como era y a
que sabía, querían conocerla y
probarla,
Los marcianos se la llevaron
en bultos pero a uno de ellos
se le calló en el motor de la
nave y sin querer se calentó
Así los marcianos crearon el
maíz Pira. Lo comieran y les gustó
lo compartieron con los humanos y
no volvieron a robar.

Figura 4: Texto final estudiante 1

Esta mejoría se puede atribuir a constantes terapias que el estudiante recibe para mejorar su condición, el acercamiento al proceso de escritura a través de las fases de intervención del modelo CSRI en etapas de modelado para la creación de su outline y texto final, la revisión por parejas y la autorregulación del estudiante en relación al manejo de la frustración y en pro de la mejora del texto escrito, asimismo a la asistencia del estudiante en servicio social, al trabajo adicional establecido por las docentes y la terapeuta de la institución y el trabajo autónomo del estudiante. De esta forma, podría inferirse que el estudiante podría demostrar un muy buen desempeño en el proceso de escritura cuando se eliminan las barreras motoras que este implica, ya sea bajo asistencia de un tercero o haciendo uso de herramientas tecnológicas para promover las escritura a través del *typing.*

Estudiante 2: autismo en nivel profundo o severo

El estudiante 2 hace parte del programa de inclusión en la institución debido a su condición de autismo profundo que, en un sentido general se trata de un conjunto de alteraciones que “afectan la esfera de los intereses y actividades del niño, así como su capacidad para comunicarse. Por lo general, a los niños que padecen un autismo severo se les dificulta lograr cierto grado de independencia, incluso en la vida adulta” (Organización Padres y maestros del autismo, 2020). De esta forma, el estudiante debe asistir al colegio en compañía de su terapeuta personal, los demás estudiantes tienen cuidados especiales con él, evitan hacer ruidos fuertes, no le hablan sin antes tocarlo en el hombro y tiene un puesto privilegiado en el salón de clase, es importante destacar que el estudiante, a pesar de que siempre está presente en el aula, no toma la mayoría de las clases en cambio, realiza terapias personales en compañía de la profesional.

Dentro de las condiciones especiales que presenta este estudiante, según su terapeuta, se evidencian problemas para adaptarse a los cambios y presenta un nivel bajo de funcionamiento cognitivo, así con referencia al lenguaje, el estudiante presenta dificultades para comunicarse, organizar ideas, escribir, leer y entender algunos temas específicos. Por esta razón, el estudiante solo participó en las actividades autorizadas previamente por su terapeuta, todas ellas eran actividades trabajadas en grupo.

Cabe aclarar que en el caso del estudiante 2, no fue posible trabajar el proceso de escritura como tal ya que en sus terapias se encontraba desarrollando la adquisición de la lectura y escritura bajo el sistema silábico y solo lograba comprender palabras relacionadas con imágenes (animales, figuras, paisajes) y hasta el momento de la finalización de la intervención pedagógica, solo podía escribir su nombre bajo instrucción de su terapeuta y con líneas de guía. Sin embargo, se promovió la lectura de textos relacionados con la leyenda y el estudiante pudo participar en las sesiones de lectura y sensibilización de cuentos y leyendas, expresó ideas en los trabajos grupales a través de dibujos y se acercó al texto escrito como una forma de expresión.

Figura 5: Material escrito estudiante 2

El estudiante no presentó cambios relacionados directamente con el proceso de escritura bajo la perspectiva del modelo CSRI al verse imposibilitado el trabajo de procesos de análisis, reflexión y metacognición tomando en consideración sus características cognoscitivas particulares. Teniendo en cuenta el concepto de autismo entendido como “trastorno que afecta

las habilidades comunicativas, la sociabilización y la empatía de las personas (…) cuentan con un coeficiente intelectual generalmente por debajo de lo normal, poseen un lenguaje y una gramática limitados y que muestran desinterés por las relaciones sociales" (Kanner, 1949) se debe revelar la insuficiente preparación de la docente en formación para el manejo de esta condición médica con miras a la producción textual, reconociendo que "la formación del profesorado viene siendo considerada unánimemente como una de las variables determinantes en la calidad de la inclusión educativa" (Gallego y Rodríguez, 2007) así, se reconoce la necesidad de fortalecer la capacitación docente para el manejo de la educación inclusiva que implica un replanteo de los procesos de formación en docencia por lo que es importante considerar la necesidad de formar docentes hacia la educación especial e inclusiva para construir procesos colaborativos en función de la necesidad del estudiante.

CONCLUSIONES

Para responder a la pregunta de investigación y al objetivo general, se llegó a las siguientes conclusiones:

1. La implementación de una propuesta pedagógica con base en estrategias metacognitivas contribuye positivamente al mejoramiento de la producción escrita de textos narrativos como la leyenda debido a los elementos metacognitivos presentados de acuerdo con el modelo CSRI, el cual se basa en la planeación, modelado y autorregulación del proceso de escritura. De acuerdo con los resultados, los mismos estudiantes fueron conscientes de los subprocesos que se presentan en el desarrollo textual, entendiendo la escritura como un proceso complejo que requiere preparación previa e hicieron uso de ellos con el fin de cumplir un objetivo comunicativo en pro de una audiencia específica demostrando mejora considerable en términos de coherencia, cohesión, estructura, objetivos, uso de vocabulario y conexión de ideas.

2. Las estrategias metacognitivas presentadas en la intervención pedagógica le permitieron a los estudiantes del curso 301 producir textos escritos que respondieron a una necesidad comunicativa a través de la fase de modelado, la planeación y la mejora de sus propios textos a través de un proceso de autorregulación, lo que conllevó a los estudiantes develar la validez y hacer tangibles procesos revisión por parejas e individual, la planificación y la autorregulación buscando el mejoramiento de sus productos escritos.

3. La estrategia basada en el modelo CSRI contribuyó positivamente al acercamiento y al progreso de habilidades para el proceso de escritura, el modelo asistió de manera pedagógica el desarrollo del estudiante con un enfoque comunicativo y social partiendo

del trabajo en equipo hasta llegar al perfeccionamiento del trabajo individual enfocado en la escritura. La adaptación del modelo para las edades de la población de estudio permitió el desarrollo de sesiones con un enfoque lúdico iniciando por el uso de vocales, juego de roles, relación con animales y figuras, creación de personajes, etc.

4. El modelo CSRI no está adaptado para ser implementado en estudiantes con dificultades cognitivas en nivel severo. Para la implementación de este y la obtención de resultados positivos, se hace necesario que el estudiante haya o esté en el proceso de automatizar procesos básicos como escritura de grafemas y separación de palabras, para proceder a niveles medios y altos como estrategias de planeación y revisión. El proceso de adaptación de este modelo requiere fundamentalmente preparación y adecuación previa por parte del docente y la institución en miras a una adaptación de las necesidades físicas y cognitivas especiales del estudiante en inclusión.

5. La elección de la leyenda como texto objetivo fue acertada, pues este tipo de texto permitió a los estudiantes relacionarse con la lectura y crear conexiones entre lo que leían, su entorno real, sus emociones y sus gustos. El acercamiento a textos cargados de misterio y fantasía les permitió a los estudiantes un espacio para expresar sus ideas y producir un texto de una manera alternativa a la malla curricular propuesta por la escuela.

RECOMENDACIONES

Partiendo de los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de este proyecto y posterior a la culminación de todas las fases de éste donde se estableció el proceso de metacognición como herramienta promotora del proceso de escritura se determina el desarrollo del proceso de

escritura como un proceso importante, necesario e indispensable para el desarrollo integral de un estudiante.

En cuanto a la metodología, se plantea una reflexión para fomentar la participación de la metacognición en el aula como eje en el proceso educativo, se propone el acercamiento del estudiante a procesos procedimentales como la planificación y la autorrevisión no solo en la tarea de escritura sino en cualquier tarea cognitiva ya que, como se expuso en el presente proyecto, esto le permitirá regular todo proceso intelectual y a su vez la toma de decisiones.

De la misma manera, se plantea la posibilidad de incluir constantemente los procesos de planificación y autorregulación dentro del desarrollo educativo en general puesto que, a pesar de que el tiempo de aplicación de las estrategias fue limitado, los resultados obtenidos evidenciaron avances positivos y significativos a partir de la implementación de la estrategia metacognitiva enfocada en el desarrollo de la habilidad escritural.

Adicionalmente, se sugiere trabajar estas habilidades más allá del área de español, tomando en consideración otros espacios que promueven la habilidad comunicativa y la expresión de ideas como son ciencias sociales, inglés, ciencias naturales y otras, además de proyectos significativos futuros debido a que sitúan al estudiante en un rol activo y reflexivo de sus propios procesos cognitivos en pro de un objetivo comunicativo.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos durante la práctica pedagógica, se sugiere la revisión de otros modelos de instrucción enfocados en la metacognición en pro de hacer al estudiante consciente de su propio proceso cognitivo y a la revisión de los subprocesos llevados a cabo en cualquier tarea con enfoque comunicativo.

Se recomienda además la apertura a nuevos estudios con un enfoque metacognitivo donde el eje central sean aspectos tales como la motivación, autoeficacia y expectativas personales del estudiante, elementos fundamentales para la autorregulación frente al proceso escritural además de valorar el trabajo en equipo frente al aspecto motivacional del estudiante ya que debido a las características y limitaciones del presente estudio no se enfatizaron en los resultados finales, teniendo en cuenta la el objetivo final del presente estudio.

Por último, se abre la discusión de la formación del docente de lenguas frente a la escuela inclusiva, reconociendo la necesidad de fortalecer su formación para la tarea de enseñanza – aprendizaje bajo diferentes contextos en educación especial.

REFERENCIAS

Alvarado, L, & García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 9(2),187-202.

Bereiter, C, & Scardamalia, M. (1992) *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Revista Infancia y aprendizaje, Vol 54. Págs. 43 – 64.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Bonilla Castro, E, & Rodríguez Sehk, P. (1997) *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Colombia: Editorial Norma.

Botero Carvajal, A., Alarcón, D, Palomino Angarita, D. M. y Jiménez Urrego, A. M. (2017) *Pensamiento crítico, metacognición y aspectos motivacionales: una educación de calidad*.

Colmenares, A, & Piñero, L. (2008) *La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas*. Universidad Pedagógica El Libertador. Laurus Revista de educación.

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

Organización Padres y maestros del autismo. (2020) *Autismo leve y severo.* Revista etapa infantil y autismo. Bogotá.

Fabila, A. Minami, H. Izquierto, M. (2013) *La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos.* Revista Texto y contextos. Perspectiva docente, décima edición.

Fidalgo, R, Torrance, M, & López-Campelo, B. (2017) *CSRI program on planning and drafting strategies. Sessions and supportive instructional materials.* In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K. R. Harris, & M. Braaksma (Vol. Eds.), Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing. Brill.

Fidalgo, R, Torrance, M, & López-Campelo, B. (2017) *CSRI Program on Planning and Drafting Strategies: Sessions and Supportive Instructional Materials*. E-chapter 5.

Flower, L; & Hayes, J. (1996) *La teoría de la redacción como proceso cognitivo en Textos en contexto* Nº 1. Buenos Aires: Publicaciones Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura.

Gallego, J. y Rodríguez, A. (2007). *Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial*. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (5), 102-117

Graham, S & Harris, K. (2000) *The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. Educational psychologist*. Vol. 35. Págs. 3-12.

Graham, S. & Harris, K.R. (2003). *Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies*. H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham, (Eds.) Handbook of learning disabilities (323-344). New York: The Guildford Press

Graham, S. (2007). *Strategy instruction and the teaching of writing: A meta- analysis*. C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, (Eds.), Handbook of writing research, (187 - 208). New York: The Guildford Press.

Kanner. (1949). *Problems of nosology and psychodynamics in early childhood autism*. New Yorck: Am J Orthopshypsiquiatric.

Kellogg, R. (1994) *The psychology of writing*. Nuw York: Oxford University Press.

Martínez, L. (2007) *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación.* Colombia: Facultad de Ciencias de la Educación, Fundación Universitaria los Libertadores.

Quintero, A, Peña, O. (2016) *El modelo meta sociocognitivo. Una alternativa para situar la escritura en contexto*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de Documentación.

Palomino, D. (2016) *Procesos de regulación metacognitiva que desarrollan los estudiantes de tercer grado de básica primaria en la producción escrita de textos narrativo.* Universidad de Manizales.

Rodríguez, G. Gil, J., García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. SERBIULA (Sistema Librum 2.0)

Salazar Beltrán, J. (2016) *La escritura a través de la metacognición*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Sulzby E., Teale W. H., Kamberlis G. (1989). *Emergent writing in the classroom: Home and school connections*" en D. Strickland & L. Morrow (Eds), Emerging Literacy: *Young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association

Tovar, Rosa María, & Ortega, Nidia Patricia, & Camero, Yajaira, & Alezones, Jeannette, & Frantzis, Laura, & García, Yeneyda (2005). *El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica.* Educere, 9(31),589-598

Valenzuela-Valdiviezo, E. (2011) *La leyenda: un recurso para el estudio y la enseñanza de la Geografía*. España: Investigación universitaria multidisciplinaria. Año 10, nº 10.

Villa, E. (2007) *La literatura oral: MITO Y LEYENDA*. Colombia: Los Mitos en la Región Andina.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation.* (13-39). San Diego, C.A.: Academic Press.

Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2002). *Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation.* Journal of Educational Psychology, 94, 660-668

ANEXOS

1. Consentimiento informado:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES
Código: FOR025INV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 1 de 3

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de humanidades. Departamento lenguas extranjeras		
Título del proyecto de investigación	Enseñanza del español como lengua propia		
Descripción breve y clara de la investigación	El lenguaje forma parte de las características que definen al ser humano como especie única. Así, todos los seres humanos están dotados con la capacidad lingüística y es función primordial de la formación en lenguaje aportar a su adecuado desarrollo. Según esto, se plantea un proyecto que se orienta hacia el enriquecimiento de habilidades en la lengua española, tales como la oralidad, lectura y escritura en la lengua materna.		
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Ninguno		
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.	Desarrollo de habilidades en producción, comprensión e interpretación de discursos escritos y orales en la lengua propia de acuerdo al nivel educativo en el que se encuentra el estudiante		
Datos generales del investigador principal	**Nombre(s) y Apellido(s) :** Laura Daniela Huertas Borráez		
	N° de Identificación: 1019130888	**Teléfono:**	3103341056
	Correo electrónico: del_ldhuertasb616@pedagogica.edu.co		
	Dirección: Cll 157ª #96ª - 23		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES
Código: FOR025INV	Versión: 01
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 2 de 3

Yo [redacted] mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía Nº [redacted] de Bogotá, con domicilio en la ciudad de Bogotá
Dirección: [redacted] Teléfono y N° de celular: [redacted]
Correo electrónico: [redacted]
Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con:

Nombre(s) y Apellidos:	Tipo de Identificación	N°
[redacted]	T.I	[redacted]

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en:_____

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

[redacted]

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: [redacted]
Nº Identificación: [redacted] Fecha: 12-04-2019

Firma del Testigo:

Nombre del testigo: _____
Nº de identificación: _____
Teléfono:

Declaración del Investigador: Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos el menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,

Laura Huertas
Nombre del Investigador responsable: Laura Daniela Huertas
Nº Identificación: 1019130888
Fecha: 12/04/2019

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

2. Encuesta:

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Universidad Pedagógica Nacional

Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento – SEDE B

Profesora Luz Elena Barrera Grado: 301

ENCUESTA

COLEGIO TÉCNICO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO

¡Hola!

Con el objetivo de iniciar mi proyecto de investigación, me gustaría conocer algunas cosas de tu entorno: de tu familia, amigos, colegio y tus gustos. Te pido que respondas con mucho cuidado, me interesa saber la verdad y tu opinión sincera. No hay respuestas buenas ni malas.

Nombre: [redacted]

Edad: 8

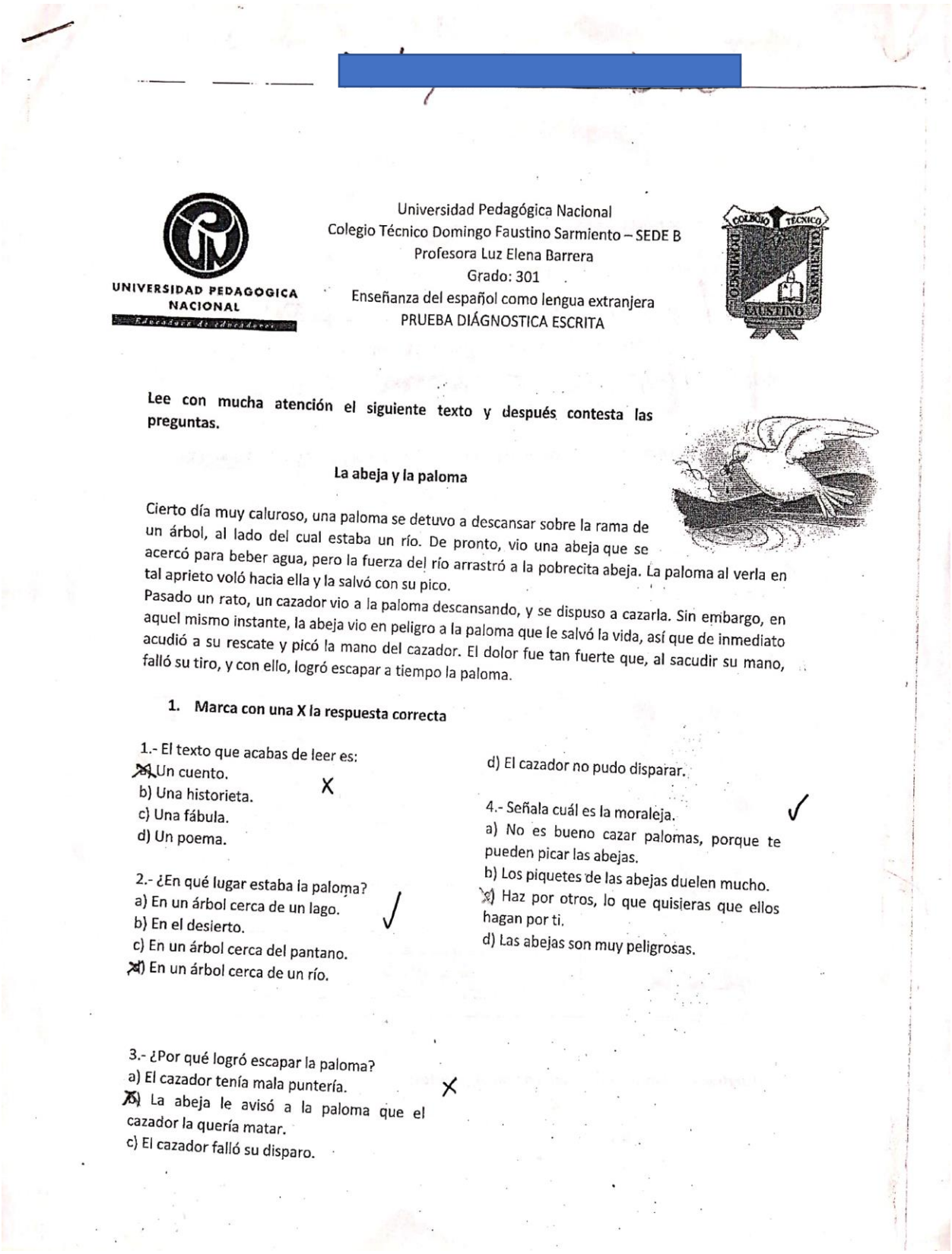
Grado: 3o7

1. ¿En qué barrio vives? vivo en el Refugio de Suba
2. ¿Con quién vives? Marca con una X
   - o Mamá
   - ⊗ Papá
   - ⊗ Hermanos
   - o Tíos
   - o Abuelos
3. ¿Cuántos hermanos tienes? 2
4. ¿Tienes mascotas? Sí__ No X
5. ¿Qué mascotas tienes? _____
6. ¿Quién te ayuda a hacer tus tareas?
   - o Mamá
   - ⊗ Papá
   - o Hermanos
   - o Tíos
   - o Abuelos
   - o Vecinos
   - o Profesor particular
7. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
   - ⊗ Ver televisión
   - o Leer
   - o Escribir
   - o Dibujar
   - o Escuchar música
   - ⊗ Ver videos
   - o Usar redes sociales
   - o Otro: _____
8. ¿Qué haces los fines de semana?

- o Sales con tu familia a parques, museos, restaurantes, etc.
- o Te quedas en casa con tu familia
- o Te quedas en casa solo
- o Sales a jugar con tus amigos cerca a tu casa
- o Lees
- ✓ Ves televisión
- o Haces tus tareas
- o Visitas nuevos lugares
- o Otro _____

9. ¿Cuántas horas de televisión ves al día? dos horas
10. ¿Cuál es tu programa preferido? ~~carun ranger~~
11. ¿Para qué sueles usar la internet?
    - ✓ Hacer tareas
    - ✓ Ver videos
    - o Usar redes sociales
    - o Chatear con tus amigos o familiares
    - o Escuchar música
    - ✓ Jugar videojuegos
12. ¿Cuántas horas de internet usas al día? 0
13. ¿Tienes tu propio celular? Sí __ No X
14. ¿Usas redes sociales? Sí __ No X
15. ¿Cuáles?
    - o Facebook
    - o Twitter
    - o WhatsApp
    - o YouTube
    - ✓ Snapchat
    - o Instagram
    - o TikTok
    - o Otra: _____
16. ¿Cuál es tu materia preferida? _____
17. ¿Cuál es la materia que menos te gusta? _____
18. ¿Te gusta leer? Sí X No__
19. ¿Qué tipo de textos lees?
    - o Cuentos
    - o Fábulas
    - o Poemas
    - ✓ Comics
    - ✓ Novelas
    - o Ninguno
20. ¿Cuál es tu libro preferido? Pilagico
21. ¿Te gusta escribir? Sí X No__
22. ¿Quién te enseñó a leer y escribir? Mi mamá

3. Prueba diagnóstica



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Universidad Pedagógica Nacional
Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento – SEDE B
Profesora Luz Elena Barrera
Grado: 301
Enseñanza del español como lengua extranjera
PRUEBA DIÁGNOSTICA ESCRITA

Lee con mucha atención el siguiente texto y después contesta las preguntas.

La abeja y la paloma

Cierto día muy caluroso, una paloma se detuvo a descansar sobre la rama de un árbol, al lado del cual estaba un río. De pronto, vio una abeja que se acercó para beber agua, pero la fuerza del río arrastró a la pobrecita abeja. La paloma al verla en tal aprieto voló hacia ella y la salvó con su pico.
Pasado un rato, un cazador vio a la paloma descansando, y se dispuso a cazarla. Sin embargo, en aquel mismo instante, la abeja vio en peligro a la paloma que le salvó la vida, así que de inmediato acudió a su rescate y picó la mano del cazador. El dolor fue tan fuerte que, al sacudir su mano, falló su tiro, y con ello, logró escapar a tiempo la paloma.

1. **Marca con una X la respuesta correcta**

1.- El texto que acabas de leer es:
a) Un cuento.
b) Una historieta.
c) Una fábula.
d) Un poema.

2.- ¿En qué lugar estaba la paloma?
a) En un árbol cerca de un lago.
b) En el desierto.
c) En un árbol cerca del pantano.
d) En un árbol cerca de un río.

3.- ¿Por qué logró escapar la paloma?
a) El cazador tenía mala puntería.
b) La abeja le avisó a la paloma que el cazador la quería matar.
c) El cazador falló su disparo.
d) El cazador no pudo disparar.

4.- Señala cuál es la moraleja.
a) No es bueno cazar palomas, porque te pueden picar las abejas.
b) Los piquetes de las abejas duelen mucho.
c) Haz por otros, lo que quisieras que ellos hagan por ti.
d) Las abejas son muy peligrosas.

2. **Ordena las palabras para formar oraciones.**

- noches y yo Mis fútbol hermanos todas jugamos las

las noches fútbol yo y mis hermanos jugamos

- escucha de las en el campo El palomas canto todo se

el canto de las palomas se escucha en todo el campo

3. **Escribe sobre las líneas si lo que está subrayado se refiere al SUJETO, VERBO o ADJETIVO.**

El venadito bajó a beber agua del manantial. Sujeto
Juan ***sube*** las escaleras de su casa. Verbo
El escritorio de la profesora es muy ***grande***. Adjetivo
María ***habla*** con su amiga Verbo
Este lápiz pinta muy bien. Sujeto
A la orilla del camino hay una burrita ***hermosa***. Adjetivo

4. **Realiza una descripción para cada dibujo**

tiene pelaje
dientes filosos
es grande
bajo negro
pelaje café

es de noche
esta en la montaña
tiene chimenea
tiene ventanas
es de ladrillos

5. **Escribe 2 palabras que rimen con las siguientes:**

paleta

Maleta

llancleta

cuchillo

Martillo

rodillo

pecera

Matera

llanera

6. **Escribe los antónimos de las siguientes palabras:**

grande pequeño largo corto

salir entrar sucio limpio

7. **Escribe los sinónimos de las siguientes palabras:**

colorear pintar feliz contento

molesto raviosa asear limpiar

8. Describe a continuación cómo fue el mejor día de tu vida:

9 de enero el dia de mi cumpleaños por que fui al onl. comi elado de chocolate me disfrute con mi mamá y ermana me tomaron fotos con mi hermanos y llege ala casa y comi la torta y me cantaron el Japy birdi todo.

4. Propuesta de intervención:

Identificación de la intervención didáctica

Asignatura: Español **Docente:** Laura Daniela Huertas **Intensidad horaria:** 4 horas semanales **Número de sesiones:** 9 **Periodo escolar:** 2019- II

Primera sesión **Tiempo: 2 horas**
Actividades con la docente • Se realizará la lectura guiada del cuento “El retrato oval” • Planeación: Se establecerán preguntas cómo: o ¿Cuál es el objetivo del texto? o ¿Quién lo va a leer? o ¿Qué ideas sustentarán mi texto? o ¿Cómo debo organizar las ideas en mi texto? Se pedirá a los estudiantes que reescriban su versión del cuento, pero este irá dirigido a niños del curso primero. La docente guiará a los estudiantes para que respondan a las preguntas trabajadas.
Recursos

Tablero

Cuento “El retrato oval” Edgar Allan Poe (Cuento de misterio)

Segunda sesión

Tiempo: 2 horas

Actividades con la docente

- La docente recordará aspectos básicos de la sesión anterior, a través de preguntas sobre el texto leído la clase anterior.
- La docente indicará las dos primeras estrategias metacognitivas para ayudar a los estudiantes en el proceso de planeación (estrategias nemotécnicas)
    1. IOD: Imagina ideas, organiza ideas, desarrolla ideas
    2. AEIOU: Audiencia, Esquema, Ideas, Objetivos, Unión
- La docente organizará a los estudiantes por parejas y les asignará un animal, se pedirá a los estudiantes la producción de un texto descriptivo de este personaje teniendo en cuenta que será leído por diferentes personas (Ej: hermanito menor, abuela, profesora, desconocido)
- Se socializarán los textos.

Recursos

Tablero

Imágenes de animales

Tercera sesión

Tiempo: 2 horas
Actividades con la docente • Se mencionarán los conocimientos vistos en las sesiones anteriores. • La docente tendrá como objetivo la explicación de la estructura de un texto narrativo (inicio, desarrollo, conclusión) IDC. Esta explicación se verá mediada por una leyenda colombiana que será trabajada en clase. • Posteriormente, a partir de fragmentos de la misma leyenda, la docente explicará la estructura del párrafo (idea principal, ideas secundarias) y cómo debe organizarse en un texto narrativo. • Al finalizar, se planteará una actividad para poner el conocimiento en práctica: la docente brindara fracciones separadas de un texto corto y los estudiantes deberán organizarlos para formar un texto coherente que cuente con los elementos vistos La actividad se desarrollará por grupos.
Recursos Tablero Leyenda “La patasola” Cuento “Los duendes”

Cuarta sesión **Tiempo: 2 horas**
Actividades con la docente

- En primer lugar, la docente iniciará la sesión indicando a los estudiantes el objetivo final del proyecto de investigación y el producto final de este.
- La docente brindará elementos teóricos sobre la leyenda (qué es, características, personajes, etc). Se llegará a esta explicación a través de la lectura de dos leyendas colombianas que serán abordadas a partir de la estrategia de lectura compartida.
- La docente realizará un ejemplo de planeación de un texto (creará un texto fantástico pensando en voz alta pidiendo ayuda de los estudiantes), seguirá las estrategias metacognitivas mencionadas (IOD – AEIOU) y les permitirá a los estudiantes conocer el tipo de reflexiones que puede tener un escritor antes de iniciar la escritura de un texto.
- Se invitará a los estudiantes a elegir un tema para su texto final y a imitar el modelo de planeación realizado por la docente.
- Se socializarán las ideas para todo el grupo.
- Se recogerán las primeras ideas de los estudiantes. (Se evalúa)

Recursos

Tablero

Imágenes

Leyenda “La muelona” y “El Dorado”

Quinta sesión

Tiempo: 2 horas

Actividades con la docente

- Se devolverán los textos escritos en la sesión anterior y se realizará una retroalimentación general comparando el ejercicio realizado por la docente y el de los estudiantes.
- Se dará una explicación acerca del concepto de borrador en la escritura y se retomarán las ideas de estructura de un párrafo y estructura del texto narrativo y la leyenda.
- Por último, la docente indicará la importancia de la coherencia y los elementos para que un texto sea coherente (conectores, lazos de coherencia).
- Tomando en cuenta estos conceptos, se pedirá a los estudiantes realizar un primer borrador de su texto final. La docente recorrerá el salón y dará una pequeña tutoría individual a cada estudiante para aclarar posibles dudas o guiarlo hacia el objetivo del ejercicio. Se buscará que el estudiante piense en voz alta.
- Se recogerán nuevamente los textos realizados.

Recursos

Tablero

Sexta sesión

Tiempo: 2 horas

Actividades con la docente

- La docente organizará una sesión de lectura guiada de dos leyendas. Se realizará un pequeño taller de comprensión de lectura de forma oral y se retomarán elementos básicos para la escritura de una leyenda.

- Se realizará un primer ejercicio de auto revisión de los textos escritos por los estudiantes, se pedirá que realicen una reflexión sobre sus propios textos e identifiquen qué es lo mejor de cada uno y qué se debe mejorar.
- Se recogerán nuevamente los textos con las observaciones realizadas. (Se evalua)

Recursos

Tablero

Leyenda “El ánima sola” y “Los duendes”

Séptima sesión

Tiempo: 2 horas

Actividades con la docente

- Al iniciar las clases, se organizarán parejas de trabajo para esta sesión.
- Los estudiantes recibirán los borradores realizados y se les pedirá que lo intercambien con su compañero, el cual se encargará de hacer una primera revisión y sugerencias.
- Los estudiantes dedicarán esta sesión a realizar una primera versión de su texto en limpio además de monitorear el proceso de escritura de su compañero.
- La docente realizará acompañamiento constante como guía y resolverá las dudas que puedan ir presentándose.

Recursos

Textos previos

Octava sesión

Tiempo: 2 horas
Actividades con el docente • La docente guiará la lectura en voz alta de una nueva leyenda. • Se permitirá a los estudiantes trabajar en su texto final y se les indicará cómo se realizará el proceso de socialización (Feria de la leyenda) • Se proveerá a los estudiantes con material decorativo (pinturas, colores, papel, etc) para preparar la presentación de su texto ante sus compañeros.
Recursos Textos finales Leyenda “La Candileja”

Novena sesión **Tiempo: 2 horas**
Actividades con el docente • Se realizará una pequeña feria de socialización de las leyendas durante toda la clase. • Evaluación final
Recursos Textos finales

5. Rubricas de evaluación

A. UNIDAD DE ANÁLISIS: ESCRITURA MEDIADA POR CSRI				
	Muy bien	**Bien**	**Regular**	**Necesita mejorar**
Reconoce la audiencia de su texto (toma en cuenta al lector)				
Elige una estructura adecuada para la creación de su texto				
El texto responde al objetivo final				
Realiza un borrador antes de escribir su texto				
Realiza mejoras a medida que avanza				
Usa vocabulario adecuadamente				
Hace buen uso de ortografía				
El texto es coherente				

B. UNIDAD DE ANÁLISIS: TEXTO NARRATIVO - LEYENDA				
	Muy bien	**Bien**	**Regular**	**Necesita mejorar**
Elige la estructura adecuada para este tipo de textos				
El texto sigue la estructura IDD (inicio, desarrollo, desenlace)				
Los personajes creados están relacionados con su entorno				
El texto tiene un componente cultural de su ciudad				
El texto cuenta hechos fantásticos				
El texto es creativo				